

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE  
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**REFLEKTĪVĀ DARBĪBA SOCIĀLO DARBINIEKU  
SUPERVĪZIJĀ**

PROMOCIJAS DARBS

Autore: Līga Āboltiņa

Darba zinātniskā vadītāja:  
Dr. psych., asociētā profesore Lūcija Rutka

Rīga, 2012

## Saturs

Ievads	3
1. Sociālā darba supervīzija teorijā un praksē	16
1.1. Sociālā darba profesijas raksturojums	16
1.2. Supervīzijas idejas attīstība sociālajā darbā	27
1.3. Supervīzijai radniecīgo profesionālās pilnveides formu raksturojums	39
1.3.1. Sociālā darba supervīzija palīdzošo profesiju kontekstā	39
1.3.2. Koučings kā profesionālās pilnveides forma	45
1.3.3. Mentoring kā profesionālās pilnveides forma	51
1.4. Sociālā darba supervīzijas teorētiskie pamati	60
1.4.1. Supervīzijas būtība	60
1.4.2. Supervīzijas procesa raksturojums	65
1.4.3. Supervīzora darbība un profesionālā atbildība sociālā darba supervīzijā	70
1.4.4. Supervīzijas funkcijas: administratīvā, izglītojošā un atbalstošā	77
1.4.5. Mācīšanās sociālā darba supervīzijā	87
1.4.6. Supervīzijas modeļi	101
2. Reflektīvā darbība supervīzijā	111
2.1. Reflektīvās darbības jēdziena raksturojums	111
2.2. Atgriezeniskās saites īstenošana reflektīvā darbībā	121
2.2.1. Atgriezeniskās saites būtība	121
2.2.2. Atgriezeniskās saites struktūra	124
2.2.3. Atgriezeniskās saites modeļi	128
2.3. Reflektīvās darbības kritēriji un to rādītāji sociālā darba supervīzijā	134
3. Sociālo darbinieku reflektīvā darbība supervīzijā	145
3.1. Pētījuma dizaina, metožu un struktūras apraksts	145
3.2. Sociālo darbinieku izpratnes par supervīziju raksturojums	157
3.3. Sociālo darbinieku reflektīvās darbības izpēte	165
3.3.1. Sociālo darbinieku reflektīvās darbības izpratnes izpēte un raksturojums	165
3.3.2. Reflektīvās darbības izpēte sociālo darbinieku supervīzijā un raksturojums	175
Nobeigums	188
Izmantotā literatūra un informācijas avoti	197

## Ievads

Mūsdienu sabiedrībā, veidojoties daudzveidīgām un komplicētām problēmām, strauji attīstās arī sociālais darbs un sociālo darbinieku profesionālā kompetence. Sociālā darba profesijai attīstoties, sociālie darbinieki pilnveido savu profesionālo kompetenci sarežģītu sociālo problēmu risināšanas jautājumos, tāpēc tas rada nepieciešamību izvērtēt tālākās profesionālās pilnveidošanās iespējas un attīstīt jaunus darbības veidus, kas būtu saskaņā gan ar izveidotajiem profesijas standartiem, gan ar Latvijas normatīvajiem aktiem kopumā, gan arī ar pastāvīgi mainīgo sabiedrības procesu realitāti. Mūsdienās īpaša uzmanība tiek pievērsta sociālo darbinieku esošo un nepieciešamo profesionālo vajadzību nodrošinājumam, lai speciālisti kļūtu arvien zinošāki un prasmīgāki, kā arī apzinātos savas izaugsmes iespējas ikdienas praksē. Viens no profesionālās izaugsmes nosacījumiem ir supervīzija, kas sociālā darba profesijas globālajā telpā ir ilgstoši pazīstama gan ASV, gan arī Eiropas valstīs.

Supervīzija Latvijā ir vērtējama kā jaunievedums, taču pasaulē tā ir sociālā darba neatņemama sastāvdaļa. Latvijā pēdējo desmit gadu laikā supervīzija kļuvusi par vienu no aktualitātēm sociālo darbinieku profesionālās pilnveides jautājumos. Tāpēc svarīgi to izvērtēt un attīstīt, ņemot vērā gan sociālā darba attīstību pasaulē kopumā, gan esošo situāciju Latvijā. Aplūkosim dažus aspektus, kas raksturo sociālo darbu kā jaunu profesiju: tikai 20 gadu ilga pieredze Latvijā; kopš 1991. gada ir uzsākta kvalificētu sociālā darba speciālistu sagatavošana; ir notikusi sociālā darba kā profesijas atpazīšana un atzīšana sabiedrībā. Sociālā darbinieka profesija ir apstiprināta ar Labklājības ministrijas 1998. gada 9. oktobra rīkojumu un iekļauta Latvijas Republikas profesiju klasifikatorā. Izveidoti Sociālā darba speciālistu profesiju standarti, kas sākotnēji apstiprināti ar Izglītības un zinātnes ministrijas 2002. gada 6. jūnija rīkojumu Nr. 351. Pamatojoties uz Starptautiskās sociālo darbinieku federācijas (*International Federation of Social Workers (IFSW)*) dokumentiem – „Sociālā darba ētisko principu deklarāciju” un „Starptautiskajiem sociālo darbinieku ētikas standartiem”, kas apstiprināti IFSW kopsapulcē Kolombo (Šrilankā) 1994. gadā, izstrādāts sociālo darbinieku Ētikas kodekss.

Latvijā sociālā darba profesija ir attīstījusies īsā laika posmā, veidojas tās zinātniski teorētiskais pamats: tiek izdota Latvijas autoru izstrādāta zinātniskā literatūra, attīstās studiju programmas, pieaug kvalificētu speciālistu skaits. Tas apliecina gatavību profesionālam darbam, lai gan iztrūkst katrai profesijai nepieciešamās pārraudzības, kontroles un atbalsta mehānisma, kas veicinātu pastāvīgu profesionāļu pilnveidošanos un stabilitāti ikdienas praksē.

Šobrīd Latvijā netiek apzināti riska faktori nedz sociālā darba pakalpojumu kvalitātei, nedz arī sociālā darba veicēju personības resursiem, kam ir negatīva ietekme no pārslodzes

darbā un paaugstināta stresa līmeņa veidošanos. Tas pastiprina nepieciešamību pēc pastāvīga atbalsta un profesionālas pilnveidošanās iespējām. Sociālajā darbā, tāpat kā citās palīdzošajās profesijās, profesionālo pilnveidošanos nodrošina supervīzija, kas, izmantojot sociālajiem darbiniekiem atbilstīgas metodes, sniedz gan emocionālu, gan izglītojošu atbalstu sarežģītu situāciju risināšanā.

M. E. Rodžers (*M. E. Rodger*, prof., DSW, LCSW, BCD (ASV)) uzsver, ka profesionālā atbalsta nodrošinājumu veido supervīzija: „*Supervīzijas sistēma ir viena no profesijas trijiem elementiem, lai sabiedrība patiešām to uztvertu kā profesiju, kas varētu vadīt, atbalstīt un izglītēt profesijas pārstāvjus*” (Rodžers, 2001).

Šobrīd sarežģītajos sociāli ekonomiskajos apstākļos sociālā darba speciālistiem supervīzija ir kā „ekskluzīva” iespēja, jo supervīzijas pirmie centieni ir vāji attīstīti, neprofesionāli, kā arī pašvaldību sociālajiem dienestiem ekonomiski neizdevīgi. Pēdējo piecu gadu laikā, neraugoties uz „Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā” un „Sociālā darba speciālistu profesijas standartā” noteiktajām normām, supervīzijas pakalpojums sociālajiem darbiniekiem ir pieejams tikai formāli. Pēc profesijas standarta 5. kvalifikācijas līmeņa nodarbinātības apraksta pienākumiem un uzdevumiem, supervīzijas prakses attīstība un veidošana ir arī pašu sociālo darbinieku ziņā:

- „*vadīt supervīziju zemāk kvalificētiem sociāliem darbiniekiem un sociāliem darbiniekiem ar mazāku praktisko pieredzi;*
- *vadīt sociālās palīdzības organizatoru, sociālo aprūpētāju un sociālo rehabilitētāju supervīziju un profesionālās darbības pārraudzību*” (*Latvijas sociālā darba profesijas standarts*).

Praktiskajā darbībā profesijas standartā noteiktais sociālo darbinieku pienākums vadīt supervīziju nerealizējas, jo sociālie darbinieki tam nav pietiekami sagatavoti. Taču supervīzija ir process, kas aktualizē ne tikai sociālā darba kvalitātes jautājumus, profesionālās tiesības, pienākumus un garantijas, bet arī veicina sociālo darbinieku profesionālās atbildības veidošanos un tālākizglītošanos organizācijas kontekstā. Lielākā daļa atbildības ir jāuzņemas darba devējam, ievērojot darbinieku juridiskās un sociālās garantijas, stratēģiski atbalstot un nodrošinot supervīzijas prakses attīstību un pilnveidošanos. Šāda politiskā nostādne ir riskanta gan pašiem sociālajiem darbiniekiem, gan viņu klientiem, ja Labklājības ministrijas (LM) izstrādātie grozījumi Sociālo pakalpojumu un palīdzības likumā paredz, ka turpmāk sociālo dienestu vadītāji netiks atestēti, bet sociālā darba speciālisti – sertificēti, tādējādi nosakot viņu pašu atbildību par pārkāpumiem sociālo pakalpojumu sniegšanā, jo arguments tam ir, ka „*sociālo darbinieku profesija nav uzskatāma par bīstamu un tai nav nepieciešama sertifikācija*” vai kāda cita profesionalitāti veicinoša stratēģija, piemēram, supervīzijas prakses realizēšana.

Šobrīd Latvijā nav izstrādāti normatīvie akti, kas noteiktu supervīzijas statusu (*Supervīzijas profesijas standarts un Ētikas kodekss*), tāpēc nav arī tiešas saites starp sociālā darba pakalpojumu un supervīzijas kvalitāti, kā arī Latvijas sociālo darbinieku Ētikas kodeksā nav atrodama sadaļa par sociālā darba un supervīzijas mijiedarbības procesu un savstarpējo ietekmi. Darba aizsardzības likums 13. panta otrajā daļā (2006. gada 6. novembrī), saskaņā ar Ministru kabineta noteikumiem Nr. 908., paredz sociālajiem darbiniekiem ļoti svarīgu punktu – *Arodslimību izmeklēšanas un uzskaites kārtība*. Šis dokuments stājas spēkā ar 2007. gada 1. janvāri, un tajā atrodams arodslimību uzskaitījums, tai skaitā arī pārslodžu (kopējās fiziskās pārslodzes vai atsevišķu orgānu vai sistēmu pārslodzes) izraisītās slimības, piemēram, izdegšanas sindroms (angl. *burn-out sindrom*), kas ir viens no atslēgvārdiem sociālā darba supervīzijas procesā.

Sociālo darbinieku darba drošības ievērošanas pamatā svarīgākais nosacījums ir profesionālas supervīzijas prakses īstenošana, bet sociālo institūciju vadītāju pienākums pret darbiniekiem ir supervīzijas pieejamību nodrošināt (*McNamara, 2007*). Sociālo dienestu vadītāju izpratni par supervīzijas nodrošināšanas jautājumiem promocijas darba autore pētīja 2004. gadā maģistra darba ietvaros. Pētījuma rezultāti (“Supervīzijas implementēšanas perspektīva sociālā darba vadītāja praksē”) tika recenzēti, prezentēti un publicēti 2006. gada oktobrī konferencē: *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) – „European Practice-Based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction”*. Pētījums atklāja, ka sociālo dienestu vadītāji izprot supervīzijas nepieciešamību, jo paši izjūt vajadzību pēc atbalsta un iespējām profesionāli pilnveidoties, taču nav pietiekami motivēti, lai atklāti runātu par savām grūtībām ikdienas praksē, kas ir viens no iemesliem, kāpēc tiek kavēta supervīzijas īstenošana (angl. *implementation*) profesionālajā praksē.

Analizējot supervīzijas attīstības tendences, kā arī profesionālās atbildības un tiesību mehānismus pasaules praksē, jāatzīst, ka Latvijas normatīvā bāze palīdzošo profesiju speciālistu likumiskai darba aizsardzībai nav pietiekami labi izveidota.

Supervīzijas prakses pirmsākumi Latvijā aktivizējās tikai atsevišķos Rīgas pašvaldības Sociālajos dienestos (apmēram no 2003. gada janvāra), jo tobrīd vēl nebija pietiekams skaits profesionālu sociālā darba supervīzoru, kā arī pašu sociālo darbinieku pieredzes trūkums un izpratne par supervīzijas mērķi un struktūru radīja grūtības supervīzijā iesaistīties un brīvi reflektēt par praksē svarīgiem jautājumiem.

Supervīzija piedāvā iespēju sociālā darba speciālistiem profesionāli pilnveidoties un ir nepieciešama sociālā darba profesijai kopumā, ko apstiprina P. Havkins un R. Šohets, sasaistot to ar sociālo problēmu veidošanās faktoriem sabiedrībā, kā arī ar sociālā darba profesijas vajadzībām un iespējām, piemēram: sociālās un politiskās izmaiņas; pieaugošo profesionālās

izglītošanās intereses; zinātniskās literatūras izpēte, profesionālisms un atbildība pret klientu, sociālo institūciju inovatīvas izmaiņas, struktūras izveide un administrēšana u. c. (*Hawkins & Shohet, 2002, p. 351*).

**Tēmas aktualitāte** nosaka problemātikas izpētes nepieciešamību nosaka sociālo darbinieku supervīzijā novērotās pretrunas starp profesijas standartā izvirzītajiem mērķiem un to realizēšanu praksē, kas parādās profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo kompetenču īstenošanā. Sociālā darbinieka profesijas standartā teikts, ka ir nepieciešama „spēja veidot supervīzijas praksi, iesaistoties, reflektējot un pilnveidojot profesionālās kompetences visa darba mūža garumā”, kā arī nepieciešama ir „spēja analizēt un izvērtēt savu profesionālo darbību un pilnveidot to”, kas ir viens no būtiskākajiem supervīzijas uzdevumiem (Profesiju standarti, Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumi Nr. 461, 183.–189. lpp). Tradicionāli supervīzijas attīstības sākumstadijā galvenais akcents likts uz sociālo darbinieku emocionālo atbalstu, taču izglītojošais mērķis, kas nodrošina mācīšanos darbavietā, reflektējot par problēmsituācijām, netiek pietiekami īstenots, jo pietrūkst pedagoģiskās pieejas un supervīzijas laikā netiek pilnībā izprasta mācīšanās procesa būtība, tā vadīšanas un novērtēšanas nepieciešamība. „Mācīšanās ietver daudz vairāk nekā tikai pašu mācīšanos (..), mācīšanās nav administratīvi ielānots pasākums (..)” (*Helds, 2006, 32. lpp.*) bet gan „(..) process, kas ir citas darbības sastāvdaļa un rezultāts” (*Rubinstein, 1984, S. 471*). Supervīzijā mācīšanās norit reflektīvā vidē, akcentējot darbību starp supervīzijas dalībniekiem, kas veicina iesaistīšanos, sadarbību, cilvēcisko un profesionālo vērtību apzināšanu un prasmju apguvi, respektējot ikviena supervīzijas dalībnieka individualitāti un profesionālās vajadzības.

Zinātniskie pētījumi (*Brackett, 1904; Munson, 1987; Shulman, 1997, 2003; Caspy & Reid, 2002; Tsui, 2005, et al.*) apliecina, ka sociālā darba supervīzijas problemātikas jautājumi ir risināmi saistībā ar konkrētām mācīšanās iespējām darbavietā, uzskatot, ka izglītojošam atbalstam ir cieša saikne ar sociālā darbinieka stresa izpausmēm, jo informācijas un zināšanu apmaiņas ceļā profesionāļi var gan reflektēt par notiekošo un modelēt jaunus risinājumu veidus, gan arī mācīties no gūtās pieredzes. Mācīšanās mērķi nerealizējas, ja supervīzijā netiek ievēroti pedagoģiskās darbības principi mācīšanas un mācīšanās procesā. Ja sociālajiem darbiniekiem nav izprotams mācīšanās mērķis un ir vāja motivācija, tad supervīzijas process bieži vien kļūst nestrukturēts un gaidītais rezultāts netiek saņemts (*Lave & Wenger, 1991; Kolb, 1993; Kadushin & Harkness, 2002*).

Mūsdienās tiek aktualizēti mācīšanās procesi organizācijās (darbavietā) (*2009. gada oktobrī iniciēts transdisciplinārais starptautiski salīdzinošais pētījums par mācīšanos darbavietā ASEM LLL Hub 2. tīkla ietvaros, LU pētnieku grupas vadītāja – Dr. paed. Elīna Maslo. Pētījuma datu vākšanas un apkopošanas procesā iesaistījās arī šī promocijas darba*

autore. Projekta īstenošanas laiks: 2009.–2010.), kas pēc būtības ir saistoši arī sociālajiem darbiniekiem, jo nepieciešamo zināšanu lokā ir gan organizācijas zināšanas un vērtības, kas apvienotas un vērstas uz uzlabotiem risinājumiem, gan darbinieku individuālās spējas mācīties no pašu pieredzes (Argyris & Schön, 1978, 1996; Elkjær, 2004; Elkjær & Huysman, 2006). Mācīšanās darbavietā veicina sociālā darba profesijas attīstību kopumā un nodrošina mācīšanos tuvākajā sociālajā vidē, un tas ir ļoti svarīgi, jo sasaucas gan ar 21. gadsimta mūžizglītības vadošajām idejām un mācīšanās ieguldījumu darba dzīves garumā (*Mūžizglītības memorands*, 2005, 12.–14. lpp.), gan arī „(..) būtiski ietekmē indivīda drošības un nedrošības izjūtu (Sebre, Bite, 2003, 68.–81. lpp.).”

Mācīšanās ir viena no sociālā darba supervīzijas dominantēm, kas veicina aktīvu un pašnoteiktu mācīšanās procesu, reflektējot un gūstot intensīvu atgriezenisko saiti no procesā iesaistītajiem dalībniekiem. Mācīšanās ir uzskatāma kā nozīmīgs un attīstāms resurss (literatūra, personības īpašību kvalitātes, kolēģu atbalsts u. c.), kas attiecināms uz darba sniegumu kopumā. Taču jāuzsver, ka personai, kas vada mācīšanās procesu, – supervizoram, ir jāuzņemas profesionāla atbildība un mediatora (starpnieka) loma starp supervīzijas dalībniekiem (sociālajiem darbiniekiem) un aktualizētajām zināšanām (Dewey, 1916; Shulman, 2003), lai elastīgi spētu veidot radošu un līdztiesīgu sadarbības procesu (Vedins, 2011), kurā centrālo vietu ieņem izpratne par sociālā darba klientu vajadzībām (Hawkins & Shohet, 1989). Sadarbībai supervīzijā būtu jānotiek pastāvīgi – ar mērķi veicināt spēju pašam saskatīt personiskās kļūdas no citu supervīzijas procesā iesaistīto skata punkta. Supervīzija lielā mērā ir profesionalitātes attīstīšana, garīgās un psihiskās veselības kopšana, reflektējot par savu pieredzi, izzinot un mācoties no tās.

Sociālā darba supervīzija ietver profesionālās konsultēšanas un reflektēšanas funkcijas, jo supervīzijā pēc būtības veidojas dabiski reflektīva mācīšanās vide, kas sasaucas ar problēmā balstītu mācīšanos (Proctor, 1987; Senge, 1990; Lave & Wenger, 1991; Horton, Leslie, & Larson, 1981).

Promocijas darba autores vairāku gadu pieredze darbā ar sociālā darba studentiem, kuru liela daļa vienlaikus ir praktiķi, docējot studiju kursu „Supervīzija sociālajā darbā”, kā arī nodrošinot supervīzijas pakalpojumus sociālā darba speciālistiem un novērojot supervīzijas prakses attīstības gaitu Latvijā kopumā, atklāj pretrunu starp zināšanām par supervīziju un prasmi tajā praktiski iekļauties, spēju reflektēt par savu pieredzi un saņemt pilnvērtīgu atgriezenisko saiti kā profesionālu atbalstu no supervīzijas kopumā. I. Maslo (Maslo, 2006, 20.–30. lpp.) uzskata, ka augstskolā gūtās zināšanas ir kā pamats, lai apzinātos savas profesionālās vajadzības un aktīvi iekļautos prakses procesā. Tas apliecina akadēmisko zināšanu nepieciešamību, lai sociālie darbinieki būtu kompetenti un spētu iesaistīties

supervīzijas procesā. Mūsdienu supervīzijas specifika nosaka teorētisko zināšanu un praktiskās pieredzes intensīvu apmaiņu, kā arī dažādības un starpkultūru kompetenču integratīvu pieeju mācīšanās procesā.

### ***Pētījuma problēma***

Sociālā darba supervīzijas praksē pasaulē ir zināmas daudzveidīgas, bet konkrētas teorētiskās pieejas un modeļi, taču ikviens supervīzijas modelis balstās uz savstarpēju komunikāciju un sadarbību, nevis tiešu trūkumu vai kļūdu identificēšanu. Galvenais supervīzijas komponents ir reflektīvā darbība, kur notiek mācīšanās no savas pieredzes, tāpēc ir svarīgi izpētīt reflektīvās darbības būtību supervīzijā. Latvijā šobrīd supervīzijas teorētiskā bāze ir nepietiekama, kā arī nav izveidots supervīzijas pedagoģiskais pamatojums un metodoloģija, kas sekmētu reflektīvās darbības veidošanos, kam pamatā ir subjekta – subjekta (supervīzijas dalībnieka un supervizora) attiecības pedagoģiskajā saskarsmē. Tāpēc rodas objektīva nepieciešamība izpētīt, kā sekmēt reflektīvās darbības veidošanos sociālo darbinieku supervīzijā un kā sociālie darbinieki izprot mācīšanās mērķu īstenošanu supervīzijā, meklējot atbildes uz prakses pamatjautājumiem: kā mēs rīkojamies, kā vajadzētu rīkoties, kas mūsu rīcībā ir jāmaina un kas jā dara citādāk? Reflektīvā darbība ir supervīzijas komunikācijas un sadarbības veidošanās pamatā, tāpēc svarīgākais uzdevums ir attīstīt sociālo darbinieku spēju reflektēt par izvirzītajiem jautājumiem, jo no tā ir atkarīga arī supervīzijas kvalitāte kopumā, kas balstās uz attieksmēm, idejām, emocijām un savstarpējās uzvedības aspektiem, identificējot un noformulējot sociālo problēmu, analizējot to, pieņemot lēmumu, novērtējot un pārbaudot rezultātu. Minētā tēmas aktualitāte un problemātika noteica promocijas darba temata *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā* izvēli.

***Pētījuma objekts*** – sociālo darbinieku supervīzijas process.

***Pētījuma priekšmets*** – reflektīvā darbība supervīzijā.

***Pētījuma mērķis*** – apzināt sociālā darba supervīzijas pedagoģisko būtību un izpētīt sociālo darbinieku reflektīvo darbību supervīzijā.

### ***Pētījuma jautājumi :***

1. Kā mūsdienu zinātniskajā literatūrā un normatīvajos aktos tiek izprasta sociālā darba supervīzijas būtība?
2. Kāda ir supervīzijas pedagoģiskā būtība?
3. Kā sociālie darbinieki izprot reflektīvās darbības saturu?
4. Kā notiek reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijas procesā?



### ***Pētījuma uzdevumi:***

1. Raksturot sociālā darba profesijas būtību, atklājot tās specifiku un profesionālās vajadzības.
2. Balstoties uz zinātniskās literatūras un normatīvo aktu analīzi, atklāt supervīzijas būtību un vēsturisko attīstību, kā arī raksturot supervīzijai radniecīgās profesionālās formas.
3. Balstoties uz zinātniskās literatūras un normatīvo aktu analīzi, atklāt reflektīvās darbības veidošanās priekšnoteikumus, struktūru, mērķi un uzdevumus sociālo darbinieku profesionālās pilnveides kontekstā.
4. Izstrādāt reflektīvās darbības izpētes kritērijus un to rādītājus supervīzijā.
5. Izpētīt sociālo darbinieku izpratni par supervīzijas būtību un reflektīvās darbības nozīmi supervīzijā.
6. Balstoties uz reflektīvās darbības kritērijiem un to rādītājiem, izpētīt reflektīvās darbības īstenošanos supervīzijā.

### ***Pētījuma zinātniski teorētisko pamatojumu veido:***

- pedagoģijas atziņas par pieredzē un praksē balstītu mācīšanos, kas apstiprina supervīziju kā zināšanu gūšanas praktisku darbības formu: *Dewey, 1916/1997; Dewey, 1938; Lewin, 1946; Vygotsky, 1962, 1986; Vigotskis, 2002; Rogers, 1969; Knowles, 1972; Kolb & Fry, 1975; Horton, Leslie, & Larson, 1981, Proctor, 1987; Klafki, 1989, 1992; Kolb, 1984, 1993; Freire, 1990; Egidius, 1991; Lave & Wenger, 1991; Žogla, 1994, 2001a, 2005, 2008; Schneider, 2001; Nicolini, Gherardi & Yanow, 2003; Driscoll, 2004; u. c.;*
- starppersonu komunikatīvās pieejas teorētiskās atziņas, kas izriet no sociālā konstruktīvisma paradigmas, ka mācīšanās ir konstruēšanas process un notiek mijiedarbībā un ka arī valodas lietojums supervīzijā veido mācīšanās sociālās dimensijas sadarbības un atbalsta aspektu: *Wittgenstein, 1953; Goffman, 1956; Watslawich, 1967; Klafki, 1976; Lyotard, 1979; Habermas, 1973; Gibbs, 1988; Hargreaves, 1994; Resnick, 1998; Garfinkel, 1999; Askew & Lodge, 2000; Fook, 2002; Payne, 2002; Jasper, 2003, 2004; Shulz von Thun, 2003, 2004; Pare, Audet, 2004; et al.:*
  - reflektīvā mācīšanās: *Dewey, 1916/1933; Kolb, 1984; Schon, 1987; Hargreaves, 1994, Gipps & Stobart, 1997; Proctor, 2000; Davys, 2001; Jarvis, Holford & Griffin, 2003; Driscoll, 2004; Trevithick, 2005; Kirkpatrick, 2005; Jarvis, 2007; Certo, 2008; Rutka, 2009; Bolton, 2010;*
  - organizāciju mācīšanās teorētiskais pamatojums: *Hollis & Taylor, 1951; Argyris & Shön, 1978, 1996; Shön, 1987; Senge, 1990; Illeris, 2002; Elkjær, 2004; Hermansen, 2005; Elkjær & Huysman, 2006, et al.;*

- supervīzijas jēdziena un stratēģiju pamatojums mācīšanās kontekstā: *Burton & Brueckner, 1955; Waite, 1995; Munson, 2002; Shulman, 2003; Sibbett, Thompson, Crawford, & McKnight, 2003; Epstein, Boden, & Kenway, 2005, Sergiovanni & Starratt, 2007, et al.:*
  - sociālā darba supervīzijas teorētiskais pamatojums: *Richmond, 1899, 1917, 1922; Dawson, 1926; Munson, 1985; Hawkins & Shohet, 1989; Gardiners, 1989; Halberg, 1992; Kadushin, 1992; Page & Wosket, 1994; 2001; Brown & Bourne, 1995, Hopkins & Austin, 2004; Horšers, 2007; Certo, 2008; et al.;*
- kvalitatīvo un kvantitatīvo pētniecības metožu izmantošana: *Glaser & Strauss, 1967; Kvale, 1996; Strauss & Corbin, 1998; Cropley, 2002; Tashakkori & Teddlie, 2003; Flick, 2007; Kamerāde, 2011; Geske, Grīnfelds, 2006; et al.*

### ***Pētījuma metodes:***

- Teorētiskās metodes:
  - zinātniskās literatūras analīze;
  - normatīvo dokumentu analīze.
- Empīriskās metodes:
  - Datu ieguves metodes:
    - aptauja (pilotpētījums) – 161 respondents;
    - elektroniska (angl *on-line*) anketēšana – 84 respondenti;
    - gadījumu analīze ar video novērošanas metodi (četrus supervīzijas gadījumu, kurā iesaistīti astoņi sociālie darbinieki, analīze);
    - četrus supervīzijas dalībnieku – supervīzijas gadījuma prezentētāju – daļēji standartizētas pašnovērtējuma intervijas.
  - Datu apstrādes metodes:
    - kvalitatīvā pētījuma datu apstrāde ar kvalitatīvo datu analīzes programmu (*The Program for the Analysis of Qualitative Data*) AQUAD Six versus 2004;
    - kvantitatīvā pētījuma datu apstrāde ar sociālo zinātņu statistisko datu apstrādes paketi (*Statistical Package for the Social Sciences*) SPSS 19.0.
  - Datu analīzes metodes:
    - kvalitatīvā pētījuma datiem noteikts kodu atkārtošanās biežums, kā arī veikta kontentanalīze (strukturētajām pašnovērtējuma intervijām);
    - kvantitatīvā pētījuma datu apstrāde veikta, izmantojot analītisko datu apstrādes programmu SPSS 19.0, nosakot frekvenču biežuma sadalījumu;
    - kvantitatīvo un kvalitatīvo pētniecības datu salīdzinošā analīze, triangulācija.

- Datu ticamības pārbaude. Hī kvadrāta kritērijs – pazīmju vienas no otras neatkarības pārbaudei; Kronbaha alfas koeficients – anketas iekšējās saskaņotības ticamības noteikšanai; Pīrsona momenta korelācijas koeficients tiks pielietots, lai noteiktu sakarību ciešumu starp rādītājiem un to virzienu.

### ***Pētījuma bāze***

- Pilotpētījumā iesaistīts 161 respondents – studējošie sociālie darbinieki.
- Reflektīvās darbības sociālo darbinieku supervīzijā izpratnes un tās veidošanās nosacījumu izpētē iesaistīti 84 Latvijas Sociālo dienestu sociālie darbinieki.
- Reflektīvās darbības izpētē, izmantojot video novērošanu, iesaistīti 8 Rīgas Sociālā dienesta sociālie darbinieki.
- Reflektīvās darbības pašnovērtējuma veikšanā iesaistīti 4 sociālie darbinieki, kas pētījumā prezentēja supervīzijas gadījumus.

### ***Pētījuma posmi un pētījuma idejas attīstība***

1. posms – no 2005. gada novembra līdz 2008. gada jūlijam – doktorantūras posms. Laikā no 2008. gada 1. aprīļa līdz 30. jūnijam studijas Dānijas Pedagoģijas universitātē (*Danmark University of Education*), studiju un promocijas darba supervizore – Dr. paed asoc. prof. Helle Merete Nordentofta (*Helle Merete Nordentoft, Ph.D., assistant professor, Danish School of Education, Aarhus University, Denmark*). Zinātniskās literatūras studēšana, teorētiskā pamatojuma izveide, esošās situācijas analīze, pilotpētījuma veikšana, problemātikas apzināšana, pētījuma temata precizēšana un pētījuma struktūras izveide.
2. posms – no 2008. gada septembra līdz 2009. gada jūnijam. Supervīzijas reflektīvās darbības kritēriju un rādītāju formulēšana, kas ļauj veikt empīrisku problēmas izpēti un interpretēt iegūtos rezultātus. Pētījuma problēmas risināšanas stratēģijas izvēle. Pētījuma izlases kopas noteikšana un datu ieguves plānošana.
3. posms – no 2009. gada oktobra līdz 2011. gada septembrim. Empīrisku datu ieguve, apstrāde, iegūto datu analizēšana un vispārināšana. Kvantitatīvā pētījuma (elektroniskā – *on-line* anketēšana) un kvalitatīvā pētījuma (videonovērošana) izmantošana. Supervīzijas reflektīvās darbības kritēriju un rādītāju precizēšana. Pētījuma rezultātu sagatavošana publicēšanai starptautiskos izdevumos un prezentēšana zinātniskajās konferencēs, noslēguma izvērtējums. Pētījuma stratēģijas īstenošana: datu ieguve un analīze.
4. posms – no 2010. gada novembra līdz 2011. gada oktobrim. Pētījuma datu strukturēšana, interpretēšana un izvērtēšana. Promocijas darba pilnveide.

5. posms – no 2011. gada maija līdz oktobrim. Pētījuma datu strukturēšana. Darbs pie empīriskajā pētījumā gūto rezultātu prezentēšanas un apspriešanas Latvijas un starptautiskajās konferencēs. Publikāciju, kurās atspoguļoti empīriskie rezultāti, veidošana. Secinājumu un tēžu formulēšana.

#### ***Pētījuma zinātniskā novitāte:***

1. Pētīta un analizēta sociālā darba supervīzijas būtība un izveidota sociālā darba supervīzijas definīcija.
2. Supervīzijas reflektīvā darbība analizēta kā mācīšanās no savas pieredzes un izstrādāts sociālā darba supervīzijas reflektīvās darbības teorētiskais pamatojums.
3. Analizēta supervīzijas izglītojošā funkcija un supervīzijas reflektīvā darbība kā mācīšanās no savas pieredzes supervīzijas procesā.
4. Izstrādāts reflektīvās darbības teorētiskais modelis un formulēti reflektīvās darbības kritēriji.

#### ***Pētījuma praktiskā nozīmība***

Pētījuma rezultātā izstrādāts pedagoģiski pamatots reflektīvās darbības modelis sociālā darba supervīzijai, kuru var izmantot:

- kā inovatīvu resursu supervīzijas studiju kursa metodoloģijas papildināšanai;
- sociālo darbinieku tālākizglītības kursu pilnveidei;
- dažādu specifisku darba grupu, fokusgrupu, atbalsta grupu, u. c. diskusiju organizēšanā, kuru mērķis saistīts ar problēmu risināšanu;
- citu profesiju speciālistu, kuru ikdienas darbs ir personīgi saistīts ar cilvēka izglītības, veselības, labklājības jautājumu risināšanu, supervīziju organizēšanā.

Promocijas darba pētījuma rezultātā, atbildot uz pētījuma jautājumiem, izstrādāta pētījuma hipotēze (sk. 195. lpp.).

#### ***Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes***

Zinātniskā pētījuma „Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā” rezultātā rastas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kas izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai.

1. Sociālo darbinieku supervīzija ir mērķtiecīgi organizēts mācīšanās process, kura rezultātā tiek sasniegti profesionālās pilnveides mērķi, analizējot savu pieredzi, sistemātiski īstenojot zināšanu apmaiņu starp dalībniekiem, paužot savu attieksmi, veicinot prasmju un empātijas attīstīšanu savstarpēji reflektīvā darbībā.

2. Supervīzijas pedagoģiskā būtība ietver mācīšanās procesa plānošanu, vadīšanu un novērtēšanu, supervīzijas dalībnieku plānotā darbības procesa apzināšanu, sasniegtā pārdzīvojuma un attieksmes profesionālās domāšanas attīstību, kā arī sadarbībā gūto rezultātu novērtēšanu un atgriezeniskās saites realizēšanu.
3. Savstarpēji ieinteresētā procesā sociālie darbinieki reflektīvo darbību izprot kā sadarbības formu starp supervīzijā iesaistītajiem dalībniekiem savstarpēji ieinteresētā procesā, aprakstot problēmsituāciju, analizējot to, aktīvi novērojot, klausoties, izjūtot, domājot, uztverot, izprotot, modelējot jaunus darbības veidus, paužot savas domas, kā arī piedāvājot citiem supervīzijas dalībniekiem jauna problēmjautājuma risinājumu.
4. Reflektīvo darbību supervīzijas procesā veido aprakstošā, analītiskā un sintezējošā reflektēšana, kas realizējas saturiski integratīvā mijiedarbībā, apvienojoties cikliskā procesā. Katrā nākamajā ciklā notiek iepriekšējā cikla darbības uzlabojumi ar pieredzes, zināšanu, izjūtu un domu integrēšanu reālu situāciju analīzē, sniedzot konstruktīvu atgriezenisko saiti un radot sistēmiski vienotu perspektīvu jaunas darbības pieredzes izveidē.

***Pētījuma rezultāti prezentēti, diskutēti un publicēti starptautiskās konferencēs un zinātniskajos semināros.***

1. Aboltina, L., (2011). Reflective activity in supervision of social workers. ATEE Annual Conference 2011 Riga: Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional. 24 August t/m 28 August 2011 (raksts pieņemts publicēšanai). Publicēts: <http://www.ppf.lu.lv/pn/index.php?id=articles>
2. Aboltina, L., (2011). Reflective activity in supervision of social workers: a pedagogical approach. 9<sup>th</sup> annual TISSA Plenum August 24 to 26, 2011 & PreConference of the PhD-Network August 21 to 23, 2011 in Hradec Králové, Czech Republic (raksts iesniegts publicēšanai). Publicēts: [http://www.tissa.net/tissa2011/Abstracts/phd/t11\\_phd\\_aboltina.pdf](http://www.tissa.net/tissa2011/Abstracts/phd/t11_phd_aboltina.pdf)
3. Aboltina, L. (2011). Theoretical aspects of reflective action in supervision of social workers. In: Lubkina, V. (Ed.) Proceedings of the International Scientific Conference, May 27<sup>th</sup> – 28<sup>th</sup>, 2011. SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION (p. 539–549). Rzekne: RA, ISSN 1691-5887, ISBN 978-9984-44-065-1.
4. Āboltiņa, L. (2010). Pilsoniskās un profesionālās atbildības aspekti sociālā darba supervīzijā. LiepU zinātnisko rakstu krājums – IAHE (*International Academy for the*

*Humanization of Education*) un LiepU Starptautiskā zinātniskā konference „*Izglītība un pilsoniskā sabiedrība*” 2010, 6.–10.septembris (apstiprināts publicēšanai 11.08.2011.).

5. Āboltiņa, L. (2008). Sistēmiskā pieeja sociālā pedagoga supervīzijā. No: Lieģeniece, D., u. c. (Konferences starptautiskā zinātniskā redakcijas kolēģija). *Sociālā pedagogija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts: zinātnisko rakstu krājums*. Liepāja: LiePa, 451.–460. lpp., ISBN 978-9984-821-51-1.
6. 6<sup>th</sup> annual TISSA (The International Study of Society Academy. Asia-Pacific) „*Social Work Society*” Academy Plenum & PreConference, Ongoing Doctoral Research report: *Implementation of feedback in the process of supervision of social workers*, Riga (Latvia) 18/08/2008 - 24/08/2008. Publicēts:  
[http://www.tissa.net/archive/abstracts08/preconference08/PC\\_Aboltina.pdf](http://www.tissa.net/archive/abstracts08/preconference08/PC_Aboltina.pdf)
7. Aboltina, L. (2006). Implementation of supervision as a perspective of learning in social work. 1<sup>st</sup> European Conference on Practice-Based and Practitioner Research. „Improving Quality in Teaching and Learning: Developmental Work and Implementation Challenges”, Leuven (Belgium), 19/10/2006 – 21/10/2006. EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) & COD (Centre for Research on Technical and Training). Publicēts:  
<http://www.eapril.org/resources/Microsoft%20Word%20%20Programmagsids.pdf>.

***Publikācijas un dalība ar referātu zinātniskajās konferencēs par sociālā darba supervīzijas tēmu***

1. LU 69. zinātniskā konference. Pedagoģijas sekcija: Mediju kompetence izglītībā. Referāts: *Tiešsaistes komunikācija sociālo darbinieku konsultēšanā*. 17/02/2011.
2. Mārtinsone, K., Āboltiņa, L., Mihailovs, J., Lāss, I., Stankus-Viša, I. (2011). Supervīzija, koučings un mentorings pieaugušo izglītībā. No: Mārtinsone, K. (red.). *Pieaugušo izglītība: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: RaKa, ISBN 978-9984-46-212-7.
3. Āboltiņa, L., Simsone, S., Ivanovska, K. (2011). Postmodernisma perspektīva sociālajā darbā. No: Vilciņa, A., u. c. (starptautiskā zinātniskā redakcijas kolēģija) *Dzīves jautājumi: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: VSDA “Attīstība”, (13) 40.–69. lpp., ISBN 978-9934-8177-1-7.
4. Āboltiņa, L. (2009). Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā. No: *Pedagoģija un skolotāju izglītība: Latvijas Universitātes raksti*. Žogla, I. (red.) (747), (20.–31. lpp.). LU 67. zinātniskā konference. Pedagoģijas sekcija. Psiholoģiskā pedagoģija: aktualitāte, problēmas, risināšanas iespējas. Referāts: „*Sociālā darba speciālistu supervīzija kā*

*mācīšanās process*”, 12/02/2009. Rīga: Latvijas Universitāte, ISSN 1407-2157, ISBN 978-9984-45-175-6.

5. 10<sup>th</sup> anniversary international conference, „Cooperation for Sustainable Education: Management, Research, Practice, Theory”, report: *Sadarbības aspekti sociālā darba supervīzijas procesā*, Latvian Association for Cooperation in Education (LACE/LAPSA) Riga (Latvia) 26/04/2009 – 29/04/2009.
6. Āboltiņa, L. (2007). Sistēmiskās supervīzijas diskurss postmodernajā sociālajā darbā. No: Šiļņeva, L., u. c. (starptautiskā zinātniskā redakcijas kolēģija) *Dzīves jautājumi: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: SDSPA „Attīstība”, (12) 105–107. lpp., ISBN 978-9984-9843-4-7.
7. Āboltiņa, L. (2006). Mācību procesa kvalitātes pilnveide problēmbalstītas paradigmas kontekstā. No: Šiļņeva, L., u. c. (starptautiskā zinātniskā redakcijas kolēģija) *Dzīves jautājumi: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: SDSPA „Attīstība”, (11) 288–304. lpp., ISBN 9984-9842-1-4.
8. Āboltiņa, L. (2004). Supervīzijas implementēšanas perspektīva sociālā darba vadītāja praksē. No: Šiļņeva, L., u. c. (starptautiskā zinātniskā redakcijas kolēģija) *Dzīves jautājumi: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: SDSPA „Attīstība”, (9) 165–177. lpp., ISBN 9984-9695-8-4.

**Promocijas darba rezultātu aprobācija studijuursos:** 2. līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā „Sociālais darbs” studiju kurss „Supervīzija sociālajā darbā ar sociālo gadījumu”; Profesionālā maģistra studiju programmā „Sociālais darbs” – „Koučings sociālajā darbā”.

# 1. Sociālā darba supervīzija teorijā un praksē

## 1.1. Sociālā darba profesijas raksturojums

Demogrāfiskie, ekonomiskie, politiskie, tehnoloģiskie, sociālie un kultūras procesi ir ievērojami ietekmējuši 21. gs. pakalpojumu organizāciju sociālajā jomā pasaulē un līdz ar to arī Latvijas sabiedrībā. Sociālais darbs ir viena no profesijām, kas gan reaģē uz akūtām pārmaiņām sabiedrībā, gan līdzdarbojas sociālās politikas veidošanā, gan arī proaktīvi raugās uz jaunu sociālo problēmu veidošanos nākotnē, rūpējoties par sociālās labklājības līmeni sabiedrībā.

F.Rajevska (*Rajevska, 2005*) uzskata, ka „Sociālā politika ir pasākumu kopums, kuram jānodrošina cilvēku eksistencei un dzimtas turpināšanai nepieciešamie sociālekonomiskie apstākļi jeb, citādi sakot, tāds dzīves līmenis (uzturs, apģērbs, pajumte, izglītība, medicīniskā aprūpe un sociālie pakalpojumi), kāds vajadzīgs, lai iespējama normāla dzīvības un veselības uzturēšana, kā arī bērnu audzināšana.”

Sociālā darba misija ir piedāvāt iespēju visiem cilvēkiem attīstīt viņu potenciālu, bagātināt viņu dzīves kvalitāti un kavēt disfunkciju sabiedrībā. Profesionāls sociālais darbs ir vērsts uz problēmu risināšanu un pārmaiņām. Sociālie darbinieki ir pārmaiņu veicinātāji, tāpēc sociālā darba īpašo vērtību pamatā ir cieņa pret visu cilvēku vienlīdzību, autonomiju un pašcieņu. Cilvēktiesības un sociālais taisnīgums kalpo kā motivācija un pamatojums sociālā darbinieka rīcībai, kas cenšas mazināt nabadzību, atbalstīt mazaizsargātos un apspiestos cilvēkus sabiedrībā, lai veicinātu sociālo integrāciju. Praktiskajā darbībā sociālā darbinieka uzdevums ir pievērsties sabiedrībā pastāvošajiem šķēršļiem un netaisnībai.

Sabiedrības skatījumā sociālā darba tēls ir grūti identificējams, jo šajā profesijā strādājošo speciālistu darbības lauks ir gan profesionāli specifisks, gan arī sociāli plašs. Paradigmu maiņa sabiedrības procesos izraisa neapmierinātību, kas tieši ietekmē sociālo darbinieku ikdienas pienākumu izpildi, kā arī veido un bagātina profesijas teorētisko bāzi.

Teorētiskais pamatojums sociālajā darbā veidojies saistībā ar blakus nozarēm: psihoterapiju, psiholoģiju, socioloģiju un pedagoģiju, taču mūsdienās ir vērojama paradigmas maiņa, kas saistīta ar dinamiskiem sabiedrības procesiem kopumā. Mūsdienās sociālā darba praktiķus kritizē par pārlietu humāno pieeju, taču pildot iemācītas instrukcijas tiek aizmirsts par klienta tiesību uz pašnoteikšanos un autonomijas ievērošanu, neitralitātes un nedirektīvas pieejas īstenošanu, konfidencialitātes un katra indivīda brīvās gribas respektēšanu, kas izraisa individuālisma un morālās vienaldzības veidošanos (*Robesīns, 2001, 14. lpp.*). Savukārt kā pretmets ir postmodernisma radikālās prasības pēc mūsdienu sabiedrības vērtību un morālās izglītības elastīgākām pārmaiņām, jo līdz šim sociālo problēmu risināšana aprobežojās līdz



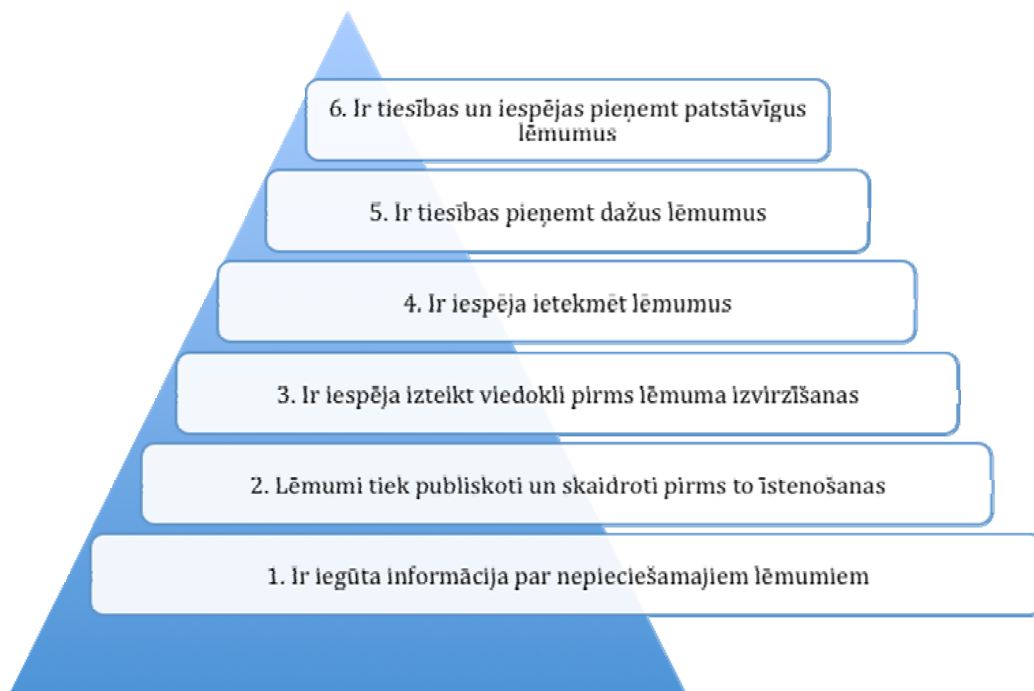
privātām sarunām. Postmodernistu uzskati pauž pārliecību, ka pienācis laiks veidot „aprūpējošu (atbildīgu) sabiedrību”, pārvietojot akcentus no „es” humānisma uz „cita cilvēka” humānismu (mūsos un ārpus mums) (*Tronto*, 1992), no universālisma uz plurālismu, no striktas kategorizēšanas uz ambivalenci (*Bauman*, 1995), uzsverot sociālās domāšanas spēju attīstīšanu (*Denzin*, 1986), kā arī spēju reflektēt un reflektīvi iesaistīties sabiedriski nozīmīgā darbībā. Šajos uzskatos ir zināma formula: „*Es reflektēju + Es mainos reflektējot = Es esmu reflektīvs*” (*Bauman*, 2004; *Rifkins*, 2004; *Āboltiņa*, 2007, 109. lpp.).

Sabiedrības procesiem attīstoties, tiek pausti vēl progresīvāki uzskati par indivīdu pašu spējām kā spēka resursiem (angl. *strength perspective*) un to atbalstīšanu (*Davis & Garret*, 2004). Mūsdienu sociālā darba leksikā to sauc par pilnvarošanu un/vai iespēju došanu (angl. *empowerment*). M. Limberija (*Lymbery*, 2004, p. 158) uzskati par pilnvarošanu ir salīdzinoši radikāli. Viņš uzsver, ka ir jāaktivizē indivīda kā patērētāja apziņa un spēka resursi, nevis jānodrošina sociālie pakalpojumi kā pilsoņa tiesību pašsaprotama prasība. Pilnvarošanas ideja ir mūsdienīga, taču neskaidra un grūti izmērāma, jo jāņem vērā mikro- un makro- vides mijiedarbība (*Henderson & Pochin*, 2001, p. 76). Neraugoties uz daudzveidīgu sociālo faktoru iespējamo ietekmi uz indivīdu, piemēram, nabadzības risks; izglītības ierobežotā pieejamība; dzimumnevienlīdzība; invaliditātes un rases dažādību izpausmes, cilvēkam pašam ir jāspēj nodrošināt savas sociālās vajadzības saskaņā ar individuālo brīvību un sabiedrības solidaritāti. Šādu problemātiku kontekstā pretapspiešanas un antidiskriminēšanas prakses (angl. *anti-oppressive practice & anti-discrimination practice*) teorētiskās nostādnes ir mūsdienu sociālā darbiieka teorētiskais pamatojums. Lokāli tas attiecas uz sociālo dienestu darbību (*Lymbery*, 2004, p. 34), kā arī sociālā darbinieka paš aizsardzību (*Cooke & Ellis*, 2004, p. 148–156). M. Olivers pilnvarošanas praksi skaidro kā kopīgu veselumu – procesu, kuru ir bezjēdzīgi uzsākt pa daļām, apspiežot citu indivīdu iespējas un prasības būt iekļautiem. Turklāt, vērā būtu jāņem katra indivīda personīgais pasaules uzskats (*Oliver*, 1996) kā arī apmierinātība ar sasniegumiem un rezultātu (*Stevenson & Parsloe*, 1993).

M. Teilors u. c. (*Taylor, Lart, & Means*, 1992, p. 3) piedāvā pilnvarošanas prakses modeli, nosaucot to par *pilnvarošanas kāpnēm*, ar kura palīdzību nosacīti var mērīt sociālajos procesos iesaistīto personu spēju kapacitāti un pilnvarošanas nepieciešamību. Izmantojot praksē M. Teilora modeli *pilnvarošanas kāpnes* (sk. 1. attēlu), sociālais darbinieks var operatīvi orientēties situācijā. Pirms tiek izteiktas un uzklautas sūdzības par sociālo netaisnīgumu, ir nepieciešams pārliecināties un izvērtēt ne tikai personu, bet arī visu procesā iesaistīto pušu iespējas, spējas un vajadzības.

Salīdzinoši pretējs liberālās sabiedrības valdošajos uzskatos ir viedoklis, ka sociālā darba profesijas ieguldījums labklājības veicināšanā ir tikai birokrātiska sistēma (*Ignatieff*, 1984).

Jēdziens *labklājība* mūsdienās ir skaidrojams kā augstākā iespējamā pieeja ekonomiskajiem resursiem un iespējami augstākais labklājības līmenis, kas ietver sevī iedzīvotāju laimes izjūtu. Kaut arī, saņemot garantētus minimālos ienākumus, var izvairīties no dzīves nabadzībā, tomēr vērā būtu ņemamas pašu spējas, lai nodrošinātu sev pietiekami labu dzīvi un veidotu tādu labklājības līmeni, kas atvairītu sociālo neapmierinātību (*Payne, 2005; Greve, 2008, p. 58; Houston, 2009, p. 17*).



1. attēls. Sociālā darba prakses „pilnvarošanas kāpnēs” (pēc Taylor, et al., 1992)

*Pilnvarošanas kāpnēs* ir instruments centieniem balansēt starp indivīda un sabiedrības vajadzībām, tomēr līdz galam nerealizējams. Piemēram, tādu sociālo problēmu loks kā vientulība, izolētība, iekļaušanās vai depresivitāte ir vēsturiski pazīstama parādība, taču nereti cēloniskais risinājums meklējams, apmierinot vajadzības pēc piederības un funkcionālām starppersonu attiecībām. Tomēr tiklīdz tiek skartas indivīda tiesības un brīvības, aktualizējas sabiedrības solidaritātes principi.

Pastāvīgi mainīgie procesi sabiedrībā ir saistīti gan ar pārmaiņām katra indivīda dzīvē, gan arī ar sabiedriskajām organizācijām, jo īpaši tām, kuru darbības mērķis ir nodrošināt indivīdu (klientu) pamatvajadzības. Zinātnieku un praktiķu viedoklis ir savstarpēji vienots, ka mūsdienu postmodernajā sabiedrībā izpratne par indivīdu pamatvajadzībām kļūst arvien komplicētāka, sociālās problēmas kļūst arvien specifiskākas un grūtāk risināmas, radot sociālo darbinieku ikdienas praksē jaunus izaicinājumus (*Hopkins & Austin, 2004*), kas attiecas uz profesionālās sistēmas organizācijām; pakalpojumu kvalitāti; pašu pakalpojumu sniedzēju – sociālā darba speciālistu profesionālo resursu funkcionalitāti, plašiem starpinstitūciju

sadarbības sociālajiem tīkliem un ar to apvienošanos; organizacionālo struktūru modernizēšanu; darbinieku noslodzes pieaugumu utt.

No darba devēja prasību un darba rezultātu saskaņotības ir atkarīgs ikviena sociālā darbinieka izvēlētajā profesijā darba dzīves ilgums un kvalitāte. Mainīgie sociāli ekonomiskie procesi bieži vien ir neparedzami – grūti prognozējami, tāpēc sociālais darbinieks ir pakļauts pastāvīgai spriedzei un nepieciešamībai spontāni, praksē klientu vajadzībām atbilstīgi rīkoties. Atbildīgu lēmumu pieņemšana, intuitīva rīcība, uzņemties lielāku atbildību, nekā noteikts normatīvajos aktos, klientu sociālo problēmu risinājumos, ir viens no profesionalitātes kritērijiem. B. Veina u. c. (*Waine, Tunstill, Meadows, & Peel, 2005*) uzskata, ka sociālajā darbā viens no raksturīgākajiem profesionālās darbības principiem ir brīvprātīgas individuālās rīcības princips, kas attiecībā pret sabiedrību kopumā realizējas kā „profesionāls voluntārisms” (*Badham & Eadie, 2004, p. 85–105*). Saskaņā ar minēto autoru domām, būtiski ir atzīmēt vēl arī citus profesionālās darbības principus, kas veido mūsdienu sociālā darba praksi un parāda profesionālās vērtības:

- padziļināta izpratne par cilvēku veselību un labklājību sabiedrībā;
- spēja izvērtēt un risināt indivīdu, grupu un kopienas iekšējos un ārējos konfliktus, kā arī pilnveidot produktīvu saskarsmi;
- analītiska pieredze un atbalsta sniegšana neaizsargāto personu sociālo tīklu veidošanā;
- izpratne un spēja sadarboties ar pilsoniskās sabiedrības aktīvistiem, aktualizējot indivīdu un kopienas intereses;
- zināšanu aktualizēšana un vēlme dalīties, darot tās pieejamas gan starpdisciplinārai sadarbībai, gan pakalpojumu lietotājiem, gan arī plašākai sabiedrībai kopumā;
- pilnvarošanas prakses (angl. *empowerment*) attīstīšana un resursu pieejamības nodrošināšana individuālo un kopienas vajadzību līmenī, paužot toleranci pret dažādību un citādo;
- ekvivalenta vērtību uzturēšana visos sabiedrības līmeņos: gan pakalpojumu lietotājiem, gan arī sociālā darba speciālistiem;
- profesionālas attieksmes paušana pret apspiešanu, netaisnīgumu un destruktīvu rīcību;
- kritiskas izpratnes attīstīšana par varas, hierarhijas, nevienlīdzības un izslēgtības procesiem sabiedrībā;
- sociālā darba teorijas un prakses attīstīšana, kā arī kritiskas pieejas izmantošana pētnieciskajā darbībā (*Waine, Tunstill, Meadows & Peel, 2005*).

Pozitīvu izmaiņu realizēšana ir sociālā darba pamatuzdevums, taču „*pārmaiņas, kas rada pārmaiņas pašos cilvēkos*” (*Gray & Webb, 2009, p. 1–10*) ļauj nodalīt indivīdu sociālās vajadzības no sabiedrības iespējām tās apmierināt. Palīdzot cilvēkiem uzlabot dzīves situāciju,

sociālie darbinieki veic tiesiski procesuālu darbību virkni, kas ir atkarīga no konkrētiem sociālajiem apstākļiem.

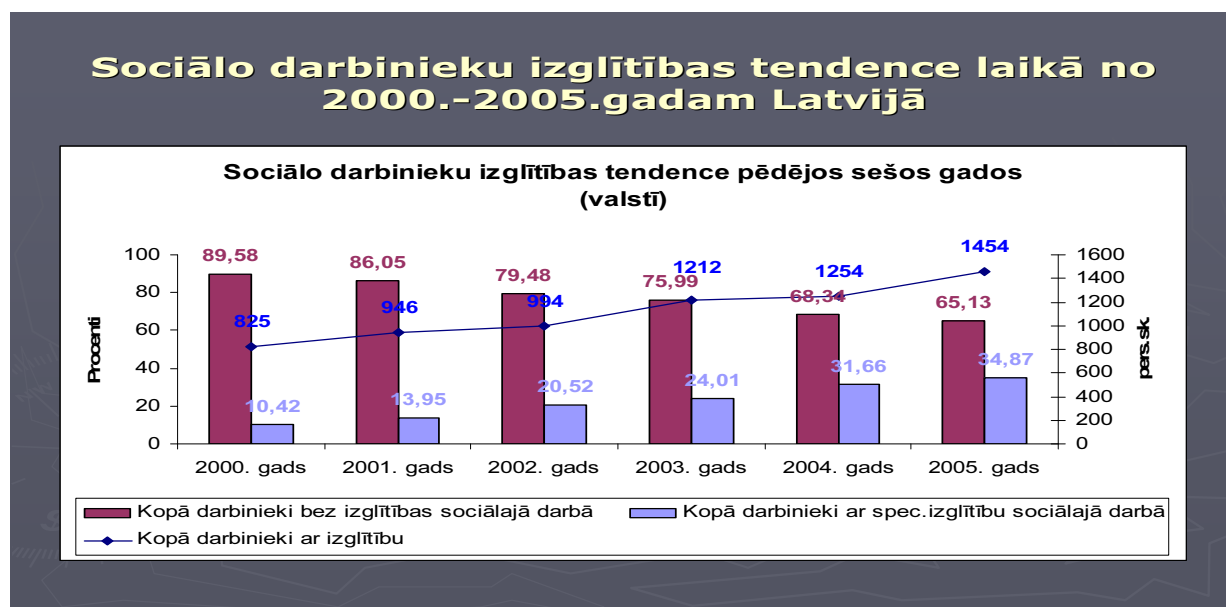
Personas un vides mijiedarbība ir uzmanības centrā profesionālo vērtību īstenošanā. Sociālā darba iekļaušanās aktivitāšu loks ir plašs – sākot no psihosociālā darba ar personu individuālā saskarsmē līdz sociālajai politikai valstiskas nozīmes stratēģiju plānošanai un attīstībai. Individuālās saskarsmes līmenī sociālo darbinieku pienākumi ietver konsultēšanu, klīnisko sociālo darbu, darbu ar dažādām klientu grupām (sociālais darbs ar deviantām, sociāli izolētām un dezadaptīvām sociālajām grupām, to vērtībām un kultūru), kas jau 1923. gadā Amerikā bija iekļauts sociālo darbinieku izglītības programmā: sociālais grupu darbs (angl. *social groupwork*), atklājot mazo grupu nozīmi sociālajā mācību procesā, socializācijā un sociālajā struktūrā, akcentējot audzināšanas stila ietekmi uz bērnu un jauniešu uzvedību. Sociālais darbs ar grupu/grupas pedagoģija tika integrēti profesionālajā sociālajā darbā, kurā galvenā uzmanība tika pievērsta darba ar gadījumu (angl. *social casework*) metodēm. Grupas pedagoģija sociālajā darbā tiek attiecināta uz audzināšanu un izglītību, kā arī uz mācīšanās procesiem grupā. Audzināšana un izglītība vienmēr ir formālas, neformālas un brīvas izglītības kombinācija, kas vienmēr notiek vienkopus, bet vēlākā attīstības posmā tika papildināta ar emocionālo dimensiju (Horšers, 2007, 156. lpp.; Schäfers, 2002). Šēfers (Schäfers, 2002, S. 128) uzsver sabiedrībā izveidojušos apziņu par sociālās rīcības saistību ar grupu, kas pastiprinājās tik lielā mērā, cik pārējie dzīves un rīcības apstākļi industriāli birokrātiskajā sabiedrībā, kas pieņēma organizētu, formālu un galu galā sabiedrisku un kolektīvu raksturu. Sociālpedagoģiskais darbs, ģimeņu disfunkcijas novēršana un terapeitisks atbalsts, kā arī palīdzība cilvēkiem pakalpojumu un sabiedrības resursu izmantošanā ir ierindas sociālā darbinieka ikdienas prakses saturs. Savukārt, makrolīmeņa sociālais darbs orientēts uz sociālās politikas un ekonomikas attīstību, kas realizējas, gan vadot sociālas institūcijas, gan iesaistoties sabiedrisku aktivitāšu organizēšanā.

Apkopojot iepriekš teikto, var apgalvot, ka sociālais darbs ir profesionāla darbība, kas vērsta uz palīdzību un atbalstu personām, ģimenēm, personu grupām un sabiedrībai kopumā, veicinot vai atjaunojot spēju sociāli funkcionēt, kā arī nodrošinot šai funkcionēšanai labvēlīgus apstākļus. Sociālo darbu veic tam īpaši sagatavoti profesionāļi. Šī definīcija formulē būtiskāko sociālā darba saturu gan prakses, gan izglītības kontekstā, taču daudz izsmeļošāka un strukturētāka ir definīcija, kas pirmo reizi apvieno globālos uzskatus par sociālā darba profesiju. 2001. gada maijā Starptautiskajā sociālā darba skolu asociācijā (IASSW) un Starptautiskajā sociālo darbinieku federācijā (IFSW) tika nolemts, ka „Sociālā darba profesija veicina sociālās pārmaiņas, problēmu risināšanu attiecībās starp cilvēkiem, kā arī cilvēku pilnvarošanu un iespēju došanu viņiem, paaugstinot labklājību. Izmantojot teorijas par cilvēku

uzvedību un sociālajām sistēmām, sociālais darbs veic intervenci tajos aspektos, kur cilvēks mijiedarbojas ar vidi. Cilvēktiesību un sociālā taisnīguma principi ir sociālā darba pamatā”.

Globālā sociālā darba vadlīnijas attīstās arī Latvijā. Sociālais darbs kā profesionāla darbība Latvijā ir noteikta kopš 2003. gada ar *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likuma* spēkā stāšanos. Ar šo likumu pašvaldībām ir noteikts tiesisks pienākums profesionalizēt sociālās palīdzības un sociālo pakalpojumu sistēmu tā, lai līdz 2008. gada 1. janvārim tajā strādātu sociālā darba speciālisti tikai ar atbilstīgu – augstāko izglītību attiecīgajā sociālā darba jomā. Šajā likumā ir minēti četri sociālā darba speciālisti – sociālais darbinieks, sociālais aprūpētājs, sociālais rehabilitētājs un sociālās palīdzības organizators, kā arī tika noteikti šo speciālistu profesionālie uzdevumi. Šobrīd likuma normas vēl tiek īstenotas un tās pastāvīgi pilnveidojas, taču sociālo darbinieku ieguldījumu novērtē gan darba devēji pašvaldībās, gan nevalstiskās organizācijās, bet jaunus sociālos darbiniekus sagatavo vairākas augstākās izglītības iestādes – Vadības un Sociālā darba augstskola „Attīstība”, Latvijas Universitāte, Rīgas Stradiņa universitāte, Psiholoģijas augstskola, Liepājas Universitāte, Daugavpils Universitāte u. c.

Vērojot izglītības tendences sociālo darbinieku izglītošanā, pēdējo desmit gadu laikā redzams dinamisks izglītību guvušo kopskaita pieaugums, taču pastāvīgi arī vērojama pretruna starp izglītību guvušo un kvalificētu darbinieku skaita līdzsvaru valstī. Vadošā tendence (sk. 2. attēlu) parāda, ka nodrošinājums ar kvalificētiem darbiniekiem ir nepietiekams.



2. attēls. Izglītības tendences 2000. – 2005. gadam (<http://www.spf.lv/lv/img/SPP>)

Statistikas dati (sk. 2. attēlu) par 2005. gadu liecina, ka pašvaldību sociālajos dienestos joprojām trūkst sociālo darbinieku ar atbilstīgu izglītību. Kā redzams, 2004. gadā pašvaldībās

strādāja 1254 sociālā darba speciālisti, no kuriem 397 bija speciālā izglītība sociālajā darbā. 2005. gadā pašvaldību sociālajos dienestos un domēs/padomēs strādāja 1454 sociālā darba speciālisti, no tiem tikai 507 bija sociālā darba speciālistam atbilstīga izglītība vai arī tie vēl tobrīd mācījās. 2006. gadā pašvaldībās strādāja vairāk nekā 1704 sociālā darba speciālisti – viens sociālais darbinieks uz 1347 iedzīvotājiem (Dati publicēti Labklājības ministrijas elektroniskajā mājas lapā).

Savukārt 2008. gada *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības* likuma izmaiņas stingri noteica, ka „lai nodrošinātu sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības sniegšanu un pakalpojumu administrēšanu, katrai pašvaldībai ir jāizveido pašvaldības iestāde – Sociālais dienests. Sociālajā dienestā ir jāstrādā ne mazāk kā trīs sociālā darba speciālistiem, vismaz vienam no sociālajā dienestā nodarbinātajiem jābūt sociālajam darbiniekam”. Tāpēc, ievērojot likuma normas, sociālo darbinieku īpatsvars pret sociālā darba speciālistiem tika noteikts sākot ar 2008. gadu (sk.1. tabulu).

**1. tabula. Sociālo darbinieku (SD) un sociālā darba speciālistu skaits un īpatsvars pašvaldības sociālajos dienestos no 2007. līdz 2009. gadam (no [www.lm.gov.lv](http://www.lm.gov.lv))**

<i>Sociālie darbinieki un sociālā darba speciālisti</i>	<i>Gads</i>	<i>2007. gads</i>	<i>2008. gads</i>	<i>2009. gads</i>
Sociālie darbinieki kopā, kas organizē un veic sociālo darbu pašvaldībās:		1656	1757	1820
Kopā sociālie darbinieki ar I un II līmeņa izglītību:		755	1013	1243
t. sk. SD ar II līmeņa izglītību		574	697	855
t. sk. SD spec. ar I līmeņa izglītību		181	316	388
Mācās kopā SD speciālisti:		571	463	409
t. sk. iegūst II līmeņa izglītību		356	401	351
t. sk. iegūst I līmeņa izglītību		215	62	58
Kopā ar I un II izglītību + mācās ar I un II Izglītību		1326	1476	1652
Sociālo darbinieku īpatsvars pret SD speciālistiem kopā		--	62%	66%
<i>SD spec. īpatsvars ar I un II līmeņa izglītību</i>		80%	84%	91%

Statistikas dati rāda, ka 2008. gadā pašvaldībās kopā strādāja 1757 sociālā darba speciālisti, no tiem 1013 jeb 57% bija ar atbilstīgu izglītību, t. sk., 697 (39,5%) bija sociālajam darbiniekam atbilstīga izglītība. Turklāt 401 (22,8%) darbinieks studēja kādā no augstākās izglītības iestādēm, lai iegūtu II līmeņa augstāko izglītību sociālā darba jomā, kā likumā tas ir noteikts. 2009. gadā strādāja 1820 sociālā darba speciālistu. Salīdzinoši ar 2008. gadu sociālā darba speciālistu skaits ir pieaudzis par 63 speciālistiem. No visiem 1820 sociālā darba speciālistiem 855 speciālisti jeb 47% bija ar otrā līmeņa augstāko izglītību sociālā darba jomā. Salīdzinoši ar 2008. gadu sociālo darbinieku skaits ar atbilstīgu izglītību ir pieaudzis par 7,5 %.

Turklāt 351 darbinieks jeb 19% studēja kādā no augstākās izglītības iestādēm, lai iegūtu otrā līmeņa augstāko izglītību sociālā darba jomā.

2009. gadā bez atbilstīgas izglītības sociālajā darbā strādāja 168 personas. Labākajā gadījumā pieņemot, ka tās ir personas, kuras jau veic minēto darbu un kurām līdz valsts vecuma pensijas piešķiršanai noteiktā vecuma sasniegšanai palikuši ne vairāk kā pieci gadi.

Sociālajos dienestos pašvaldībās profesionālu sociālo darbu veic 1206 sociālie darbinieki jeb 66% no visiem sociālā darba speciālistiem, un tas joprojām ir nepietiekoši, kas kavē profesionālu sociālo pakalpojumu nodrošinājumu iedzīvotājiem. Likumdošanas un realitātes pretrunas norāda uz iespējamajiem risinājumiem, jo sociālā darba speciālistu skaits pašvaldībās ir nepietiekošs. Lai tiktu izpildītas likumiskas normas, būtu jābūt vidēji kopā 2255 sociālā darba speciālistiem pašvaldībās. Tātad likuma norma 1/1000 izpildās par 81%. Šādi ir Labklājības ministrijas statistiskie rādītāji, taču praksē arvien vairāk sociālā darba speciālistu strādā arī veselības aprūpes iestādēs, Valsts probācijas dienestā, kā arī nevalstiskajā sektorā. Atšķirības starp nosacījumiem normatīvajos aktos un prakses vajadzībām traucē sociālā darba profesionālajai izaugsmei, jo bieži iznāk paļauties uz darbinieku cilvēcisko iniciatīvu un entuziasmu, nevis uz sociālā darba speciālista profesionālītāti. Tomēr svarīgi ir izprast un realizēt arī valstiski nozīmīgas vadlīnijas, kuru prioritātes ir iestrādātas *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā* – „katrā pašvaldībā jābūt vismaz vienam sociālā darba speciālistam (profesionālim) uz katriem tūkstoš iedzīvotājiem”. Vērtējot šī brīža situāciju Latvijā, var teikt, ka sociālā darba speciālistu atbildība sabiedrības priekšā un ikdienas darba pienākumu slodze ir nesamērīga. Tas skar ne tikai profesionāļus ar noteiktu pieredzi, bet arī tos, kuri vēl nav ieguvuši augstāko izglītību, taču jau ir tiesīgi strādāt šajā profesijā. Tādējādi var prognozēt pastāvīgu emocionālās slodzes un paaugstināta stresa līmeņa un vēl citu neapzinātu risku attīstīšanos, kas var atsaukties gan uz sociālā pakalpojuma kvalitāti, gan arī sociālā darba veicēju personības resursiem.

Viens no risinājumiem ir pievērsties sociālo darbinieku izglītības jautājumiem un veidot sadarbību starp augstskolām, kas nodrošina sociālo darbinieku studiju programmas, veidojot diskusiju par studiju programmu vienotu saturu un novērtējuma prasībām, jo, attīstoties studiju programmām, visas Latvijas mērogā sociālo darbinieku izglītības kvalitāte ir atšķirīga.

Analizējot sociālā darba izglītības attīstības tendences Latvijā, var teikt, ka izglītības aktivitātes ir senākas par sociālā darba praksi. Pirmie sociālie darbinieki sāka studēt 1991. gada 1. septembrī Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolā „Attīstība” un apguva pirmo apstiprināto sociālā darba studiju programmu Latvijā (*Šilņeva, 2006*). Taču profesionāla sociālā darba prakse aizsākās 90. gadu beigās, kad Rīgā Sociālās palīdzības dienestos tika izveidotas struktūrvienības, piemēram, *Atbalsta nodaļas ģimenēm ar bērniem*, kurās sāka strādāt augstāko

izglītību ieguvušie vai iegūstošie sociālie darbinieki. Šo struktūrvienību uzdevums bija veikt darbu ar sociālo gadījumu un palīdzēt klientiem risināt individuālās sociālās problēmas. Īpaši nozīmīgs šis fakts ir tāpēc, ka iezīmē profesionālu pakalpojumu ienākšanu pašvaldību sociālās palīdzības sistēmā, nodrošinot profesionālu sociālo problēmu risināšanu.

Mūsdienās, sociālais darbs ir viena no sociālo zinātņu nozarēm un sociālais darbinieks ir pilntiesīga profesija, kas jau ir iemantojusi zināmas priekšrocības valsts ekonomikas un labklājības veidošanā. 2011. gadā atkārtoti ir labots Profesiju klasifikators (sistemizēts profesiju arodu, amatu, specialitāšu saraksts), kas veidots, lai nodrošinātu starptautiskai praksei atbilstīgu darba spēka uzskaiti un salīdzināšanu, piemērojot Starptautisko standartizēto profesiju klasifikāciju (ISCO-08, <http://www.lm.gov.lv/text/80>).

Sociālo darbinieku profesionālās prasības ir nostiprinātas profesijas standartā, kas atkārtoti pārstrādāts un likumiski stājies spēkā ar 2010. gada maija mēnesi. Tas ir viens no vadošajiem dokumentiem, kur izvirzītas prasības sociālā darbinieka nepieciešamajām prasmēm un zināšanām. Analizējot sociālā darbinieka profesijas standartu, var teikt, ka profesijas pamatuzdevumu veikšanai nepieciešamās zināšanas ir strukturētas trīs līmeņos: priekšstata līmenī, izpratnes līmenī un lietošanas līmenī. Lielākais uzsvars tiek likts uz praktisko zināšanu attīstīšanu, tātad lietošanas līmeni. Raksturojot sociālo darbinieku pienākumus un uzdevumus, kā nozīmīga tiek uzsvērta supervīzijas prakses organizēšana un īstenošana, jo ar supervīzijas palīdzību var paaugstināt ne tikai kvalitāti ikdienas darbā, bet arī risināt ilgtermiņa profesionālās kvalifikācijas jautājumus. Profesijas standartā ir noteikti sociālo darbinieku pamatuzdevumi:

- vadīt klienta sociālo problēmu risināšanu sadarbībā ar klientu, piesaistot nepieciešamos speciālistus;
- izmantot atbilstošas metodes darbam ar klientu individuāli vai grupā, vai darbam ar ģimeni, lai identificētu sociālo problēmu un noteiktu atbilstošo sociālā pakalpojuma veidu;
- analizēt klienta sociālo problēmu un palīdzēt rast alternatīvas problēmu risinājuma iespējas; pārstāvēt klienta tiesības;
- nodrošināt klienta sociālā atbalsta tīkla veidošanu, strādāt ar ģimeni, lai rastu risinājumus savstarpējo attiecību, mijiedarbības, sociālo lomu un aprūpes problēmām;
- strādāt ar grupu, lai palīdzētu klientam attīstīt nepieciešamās prasmes, lai atrisinātu klienta sociālās un individuālās problēmas;
- aizstāvēt atsevišķu klientu grupas intereses pašvaldībā, iesaistot šīs klientu grupas savu interešu pārstāvēšanā;
- attīstīt preventīvās un intervences programmas, lai veicinātu iedzīvotāju vajadzību apmierināšanu;



- veidot sadarbību ar citiem sociālo pakalpojumu sniedzējiem, izglītības un veselības aprūpes iestādēm, kas iesaistītas klienta sociālās problēmas risināšanā, lai iegūtu visaptverošu atgriezenisko informāciju par klienta sociālās problēmas dinamiku;
- veidot karitatīvo sociālo darbu, konsultēt personas starppersonu attiecību problēmu un reliģijas jautājumos un īstenot uz personas izaugsmi orientētu sociālā un garīgā līdzsvara piedāvājumu, līdzdarboties personas ētisko vērtību veidošanā (*Latvijas sociālā darba profesijas standarts*, 2010).

Profesijas standarts nosaka nepieciešamās profesionālās kompetences, kas apgūstamas, lai sociālais darbinieks varētu profesionāli veikt savu darbu. Kā viena no profesionālās darbības veikšanai nepieciešamām kompetencēm tiek minēta spēja veidot supervīzijas praksi, iesaistoties, reflektējot un pilnveidojot profesionālās kompetences visas darba dzīves garumā. Supervīzijas prakses organizēšana ir sociālā darba profesionālās kompetences pilnveidošanas pamatā, regulāri piedaloties sociālo darbinieku supervīzijas sesijās, kovīzijās un/vai pašterapijās, kā arī nepieciešama ir sniegtās supervīzijas efektivitātes izvērtēšana. Noteiktās prasības ir attiecināmas uz kompetentu un profesionāli atbildīgu rīcību, kas norāda, ka svarīga ir ne tikai sociālā darba profesijai atbilstīga izglītība un zināšanas par supervīziju, bet gan svarīga ir šo zināšanu attīstīšana, darot to pastāvīgi ikdienas darbā un bagātinot tās ar praksei aktuālām zināšanām un prasmēm.

Analizējot profesijas standarta saturu, redzams, ka aptvertas nepieciešamās zināšanas gan par makropraksi, sākot ar izpratni par globalizācijas procesiem un Eiropas Savienības sociālās politikas pamatnostādņem, gan par Latvijas valsts politikas veidošanos, gan arī par sociālā darba inovācijām.

Inovatīva pieeja ikdienas profesionālajā praksē ir sociālā darbinieka pētnieciskā darbība. 2006. gadā izdotā Eiropas pētnieku harta izvirza mērķi Eiropas pilsoņu labklājības nodrošināšanai, raksturojot prakses pētniekus kā „profesionāļus, kas strādā pie jaunu zināšanu, produktu, procesu, metožu un sistēmu izprašanas vai radīšanas un atbilstīgo projektu vadīšanas”, attīstot spēju inovatīvi domāt, ceļot dzīves kvalitāti un radot labākas dzīves iespējas (*Eiropas pētnieku harta*, 2006). Tas ir iedrošinājums sociālajiem darbiniekiem attīstīt pētniecisku praksi, piemēram, veikt rīcības (darbības) pētījumus, integratīvi apvienot prakses pieredzi ar teorētiskām zināšanām, tādējādi mainot sociālā darbinieka domāšanas paradigmu. Pētnieciska pieeja praksei ļauj aptvert ne tikai notiekošos procesus sabiedrībā, bet arī atklāj pašu speciālistu spēju plānot, organizēt, koordinēt un kritiski novērtēt gūtos rezultātus. Izvērtējot rezultātus, speciālists ne tikai reflektē par savu darbu, bet arī attīsta, uzlabo un atjauno savu sniegumu. Pētniecības integrēšana speciālistu ikdienas darbībā (piemēram, attīstot zinātniski pamatotu, uz pētījumiem balstītu praksi) ļauj apkopot informāciju, analizēt to un

kritiski izvērtēt gan savus lēmumus, gan arī rīcību. Šāda pieeja attīsta uz pierādījumiem balstītu praksi un ļauj veidot spēcīgu profesionālā atbalsta sistēmu, apzināt pašu iekšējos resursus, novērtēt komandas potenciālu un veidot multiprofesionālu sadarbību.

Sociālajam darbiniekam, kā to paredz profesijas standarts, ir jāapgūst zināšanas par paš aizsardzības mehānismiem (gan fiziskiem, gan psiholoģiskiem), kas uzsvēr supervīzijas nepieciešamību, kā arī pašas supervīzijas prakses attīstīšanu, regulāri piedaloties supervīzijas sesijās, kovīzījās, kas ir viena no supervīzijas formām – koleģiālā supervīzija, vai pašterapijas sesijās. Realizējot supervīzijas praksi, sociālajam darbiniekam jāveic sniegtās supervīzijas efektivitātes izvērtēšana.

Latvijā šobrīd ir labvēlīgi priekšnosacījumi tam, lai supervīzija sociālā darba praksē kļūtu par pašsaprotamu un neatņemamu darba kvalitātes nodrošināšanas sastāvdaļu. Supervīzijas nozīme kvalitātes nodrošināšanā zinātniskajos pētījumos tiek akcentēta, analizējot starppersonu pozitīvo attiecību prizmu, jo pakalpojuma kvalitāti var nodrošināt tad, ja speciālisti tiek atbalstīti un organizācijā tiek attīstīta mācīšanās kultūra. Sociālā darba profesionālajā praksē mācīšanās ir pastāvīgs un darbam paralēls process, kas pilnveido „organizāciju, kas attīstās augstākā līmenī, lai apmierinātu savu klientu vajadzības, kā arī respektētu personāla vajadzības” (*Hawkins & Shohet*, 2000, p. 176; *Munson*, 2002, p. 26, p. 333). Profesijas standartā uzsvērts, ka supervīzijas prakse, kuras viens no būtiskākajiem mērķiem ir pastāvīga profesionalitātes un kvalitātes pilnveidošana, kā arī pieredzes veidošana un sociālās kompetences stiprināšana, kas īpaši veiksmīgi veidojas, ja nodrošina profesionālās pieredzes refleksiju supervīzijas grupā (*Horšers*, 2007, 168. lpp.). Saskaņā ar Profesijas standartu un Ētikas kodeksu sociālā darbinieka profesionālo vērtību pamatā ir iniciatīva un atbildība, kas attiecināma arī uz gatavību pilnveidot savas zināšanas un prasmes darba dzīves garumā, aktīvi iesaistoties supervīzijas procesā un reflektējot par sociālo problēmu risinājumu iespējām.

Sociālā darba profesijas pastāvīgais mainīgums un pretrunīgā būtība rada spriedzi pašiem sociālā darba speciālistiem ikdienas praksē un nosaka nepieciešamību pēc profesionāla atbalsta. Pasaules prakse apliecina, ka profesionālu atbalstu sociālā darba speciālistiem komplicētu lēmumu pieņemšanā, kā arī personības attīstības vajadzību nodrošināšanā, emocionālā un izglītojošā kontekstā sniedz supervīzijas prakse, kuras viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir attīstīt profesionālo kompetenci un stiprināt sociālā darba profesijas standartu izpildi.

Supervīzijas prakse Latvijā ir tikai attīstības sākumposmā, kam nepieciešama izpēte un metodikas pilnveidošana, lai sociālais darbinieks spētu veiksmīgāk identificēt problēmas, definēt un strukturēt tās, veikt risinājuma alternatīvu izvērtēšanu un stratēģiju izvēli, kā arī veiksmīgi piesaistītu nepieciešamos resursus.

## ***Secinājumi***

Sociālais darbs Latvijā ir jauna profesija, un supervīzija ir sociālo darbinieku profesionālās pilnveides forma, kas nodrošina sociālā darba speciālistu profesionālās vajadzības, uzlabo profesionālo izaugsmi un darba sniegumu, kā arī stiprina profesijas identitāti radniecīgo profesiju vidū.

Sociālā darba zinātniskais pamatojums attīstījies humānisma idejās un uz personu centrētā pieejā, kas mūsdienu sociālā darbinieka praksē īstenojas „pilnvarošanas prakses” (angl. *empowerment practice*), „pretapspiešanas” (angl. *anti-oppressive*), „antidiskriminēšanas” (angl. *anti-discrimination*) un „spēka perspektīvas” (angl. *strengths perspective*) teorētiskajās nostādņēs, kā arī sociālā darbinieka – klienta – sociālo institūciju reflektīvā mijiedarbībā, balstoties uz sociālā konstruktīvisma pamatnostādņēm. Sociālā darba profesijas galvenais pamats ir Latvijas normatīvās bāzes izveidotā sistēma, kas reglamentē profesijas statusu, kā arī pats profesionālis, kurš darbojas saskaņā ar sabiedrības mainīgo realitāti un nodrošina kvalitatīvu pakalpojumu klientam un kurš spēj veidot supervīzijas praksi, iesaistoties, reflektējot un pilnveidojot profesionālās kompetences visas darba dzīves garumā.

Saskaņā ar promocijas darbā izvirzīto mērķi turpmāk ir svarīgi izpētīt supervīzijas idejas attīstību sociālā darba praksē, kas veidojusies vēsturiski mainīgo sociālo problēmu un profesijas attīstības kontekstā. Tādēļ turpmāk ir svarīgi atklāt supervīzijas būtību, tās struktūru un reflektīvās darbības nozīmi, realizējot mācīšanās mērķus ikdienas praksē.

### **1.2. Supervīzijas idejas attīstība sociālajā darbā**

Vēsturiskais supervīzijas konteksts ir balstīts starppersonu profesionālo attiecību veidošanā, kas vienmēr ir bijušas orientētas uz konsultēšanu un padomu došanu darba jautājumos. Padoma došana un pieredzes pārņemšana sadzīvē jau izsenis ir pazīstama, kad vecāki un vecvecāki deva padomus bērniem un mazbērniem. Dzīves svarīgākajos brīžos tika uzklausi kopienas vecāko un pieredzējušāko padomi, kaimiņš lūdza padomu kaimiņam utt. Savukārt darba attiecību un amatniecības funkcionālajā struktūrā: māceklis – zellis – meistars, padomu došana un konsultēšana cieši savijās jau ar izglītojošo darbību.

Supervīzijas būtība sociālajā darbā, kā arī citās palīdzošajās profesijās, kurās tiek risināti jautājumi par cilvēka labklājību, veselību un audzināšanu, joprojām ir aktuāla un izzinājama joma saistībā ar laikmeta vēsturisko kontekstu. Latvijas Universitātes profesors, filosofs I. Šuvajevs (*Šuvajevs*, 2002), analizējot H. G. Gadamera (*Hans-Georg Gadamer*, 1900 – 2002)

devumu hermeneitikas izpētē, uzsver, ka svarīgi ir pētīt nevis pašu pagātņi, bet gan to, kas no tās saglabājies tagadnes materiālos un avotos, kā arī izzināt, saprast, izklāstīt galvenās idejas tagadnes situācijā. Hermeneitiskā pieeja mūsdienu monoloģisma laikmetā sniedz iespēju veicināt dialoga veidošanos, tādējādi attīstot spēju atzīt citu taisnību, un, kā uzskata H. G. Gadamer, pilnveidot kritisku reflektīvzināšanu konversācijas mākslu. Ņemot vērā dažādo izpratni par supervīziju kā profesionālu nozari, noderīgs ir ieskats pagātnē, lai izprastu ideju un teorētisko mijsakarību veidošanos. Atklājot idejiski līdzīgās darbības formas citās radniecīgās profesionālās nozarēs, var labāk izprast sociālā darbinieka profesionālās vajadzības, supervīzijas mērķus un tās uzdevumus.

Zināšanas par hronoloģiski nozīmīgiem vēsturiskiem faktiem un to sakarībām mūsdienās atklāj sociālo pārmaiņu raksturu un zinātņu nozaru savstarpēji ietekmējošo kontekstu, kā arī sociālā darba supervīzijas teorētisko pamatojumu. Pedagoģijas vēsturniece I. Ķestere (*Ķestere*, 2010, 14. lpp.) uzsver, ka „cilvēces vēsturē vienmēr par vienu no izglītības kvalitātes („labas izglītības”) rādītājiem ir uzskatīta teorētisko zināšanu apguve, bez teorētiskajām zināšanām darba veicējs ir tikai amatnieks”. Supervīzijā pastāv viedoklis, ka tieši teorētiskās zināšanas, kas tiek apgūtas īstenojot supervīzijas izglītojošo funkciju, speciālistus pasargā no profesionālās izdegšanas riska (*Caspi & Reid*, 2002, p. 3, p. 270), jo speciālisti precīzāk spēj definēt pamatmērķus attiecībā pret supervīzijas procesā iesaistīto personu vajadzībām. Tāpat supervīzijas vēsturiskās attīstības analīze var sniegt atbildes uz jautājumiem par supervīzijas būtību, struktūru, funkcijām un metodoloģiju, kā arī supervīzora pedagoģiskās darbības mehānismiem. Supervīzijas pamatojums ir veidojies britu un amerikāņu kopīgajā pieredzē – anglo-amerikāņu supervīzijas tradīcijā, kas ir aktuāla arī mūsdienās un tiek iedalīta divos virzienos: viens, kas balstās uz aktivitāti – pašu profesionāļu darbību un procesu kopumā (*Handal & Lauvas*, 1993), bet otrs – uz profesijas kontekstu un tās specifiskām metodēm (*Arvidsson*, 2000).

Pasaules vēsturē atšķirīgās kultūrās ir atrodamas arī supervīzijai radnieciskas darbības formas. Piemēram, Ķīnā, Āfrikā un kopš viduslaikiem arī daudzās Eiropas tautās bija pazīstama zināšanu un darba prasmju vai specifisku nodarbošanās veidu nodošana nākamajām paaudzēm. Tradicionāli pašsaprotami bija tas, ka meistars sniedza savu vērtējumu par ieguldījumu un sasniegto rezultātu.

Latvijas vēsturiskajā kontekstā, literatūras avotos no 18. gadsimta līdz 20. gadsimta trīsdesmitajiem gadiem ir atrodami notikumi, kurus varam iepazīt gan daiļliteratūrā (piemēram, J. Jaunsudrabiņa, R. Kaudzītes, J. Janševska u. c.) gan dokumentos, kur varam lasīt par vietējo kopienu galveno atbalsta personu un konsultantu – mācītāja, ārsta un skolotāja darbības nozīmi (*Ertelts un Šulcs*, 2008, 10. lpp. ).

Profesionāla atbalsta nepieciešamība pašsaprotami attīstījās palīdzošajās profesijās, taču daudz strukturētāka tā kļuva, dibinoties ārstniecības iestādēm, kad ar pašvaldības atbalstu 1803. gadā tika uzbūvēta Rīgas pirmā slimnīca (*Vīksna un Pļaviņš*, 2000). Savukārt 1938. gadā Pauls Stradiņš (1896–1958) izveidoja Vēža slimnīcu, pie kuras 1939. gadā tika nodibināta žēlsirdīgo māsu skola, kas ir zīmīga saikne ar atbalstošo profesiju attīstības procesiem pasaulē. Supervīzija, kas tajā laikā bija vienkārši kā pārraudzība, uzraudzība un darba prasmju nodošana mazāk pieredzējušam kolēģim, tika novērtēta tieši tajās profesionālajās jomās, kurās ikdienā speciālistiem jāpiedzīvo intensīva emocionālā spriedze.

Sociālā darba supervīzijas idejai ir līdzīgs pamatojums. Sociālā darba supervīzija ir profesionāli dabiska vide, kas nav iedomājama bez starppersonu komunikācijas un radošas sadarbības. Šāda pieeja veicina sevišķi iesācēju (angl. *novice*) – jauno darbinieku – iekļaušanos īpašā „prakses kopienā”, vēsturiski, piemēram, šūšana vai dzemdniecība (*Lave & Wenger*, 1991, et al.). Pavadot laiku ar praktiķiem, it kā „skatoties pāri viņu plecam” (angl. *looking over their shoulders*); pārņemot daļu rutīnas, kas nozīmē – pieredzē izkoptas prasmes, veiklību, zināšanas un iemaņas; iesaistoties aktīvās darbībās; līdzdarbojoties profesionālajā praksē un citās aktivitātēs; saņemot vērtējumu un skaidrojumu, kopumā tiek nodrošināta atgriezeniskā saite par paveikto darbu. Tas iesācējam ļauj pakāpeniski kļūt par līdzvērtīgu „praktiķu kopienas” dalībnieku.

Supervīzijas jēdziens ir attīstījies un pilnveidojies, pateicoties tādu prakses meistarū un zinātnieku mantojumam kā, piemēram, Džeina Adamsa (*Jane Addams*, 1860–1935), Mērija Ričmonda (*Mary Ellen Richmond*, 1861–1928), Lusila Ostina (*N. Lucille Austin*, –1977), Virdžīnija Robinsone (*Virginia Pollard Robinson*, 1883–1977), Zigmunds un Anna Freidi (*Sigmund Freud*, 1856–1939; *Anna Freud*, 1895–1982). Minēto autoru darba sasniegumus vēlākā laikā sociālā darba kontekstā attīstīja A. Kadušins (*Kadushin*, 1976, 1992, 2002), sniedzot ievērojamu ieguldījumu tieši sociālā darba supervīzijas attīstībā. Viņš ir viens no pazīstamākajiem supervīzijas pētniekiem un sociālā darba supervīzijas teorētiskās bāzes pamatlicējiem. A. Kadušina piedāvātais supervīzijas modelis un uzskati šajā jomā ir stingri balstīti sociālā darba teorijas un prakses attīstības vēsturiskajās sakarībās. Respektējot supervīzijas attīstības aizsākumus (*Smith*, 1885; *Richmond*, 1899; *Brackett*, 1903; *Dawson*, 1926), A. Kadušina sniegtās atziņas ir joprojām mūsdienīgas, novērtētas un integrētas ne tikai laika biedru pētījumos, bet arī jauno sociālā darba zinātnieku un praktiķu secinājumos par supervīzijas būtību un supervīzijas modeļu attīstību. Saskaņā ar gūtajiem atzinumiem mūsdienu sociālā darba supervīzija lielā mērā fokusējas uz šādiem jautājumiem: kādas zināšanas ir nepieciešams apgūt prakses laikā un kā tiek nodrošināta mācīšanās ikdienas profesionālajā praksē ar supervīzijas palīdzību, lai sniegtu klientam kvalitatīvu pakalpojumu?

Šie jautājumi attiecas gan uz supervīzijas praksi vispār, gan uz specifisku supervīzijas metodoloģiju. Pamatā tas attiecas uz darbības kopumu praksē, ko supervīzijas dalībnieks pieraksta, dzird un saka. Īpaši nozīmīgi supervīzijā ir mācīšanās aspekti, kas cieši saistīti ar prasmi reflektēt, kā arī spēju sniegt un saņemt atgriezenisko informāciju no supervīzijas dalībniekiem (*Munson, 2002, p. 4*).

Senāki sociālā darba supervīzijas aizsākumi ir datēti ar 19. gs. sākumu un sastopami aprakstos par reliģiski sabiedrisko organizāciju darbību, kas tika veikta medicīniskās iestādēs. Pamatmērķis šī perioda supervīzijai bija tīri administratīvs un izglītojošs. 1840. gadā Ņujorkas pilsētas apvidū tika uzskaitītas vairāk nekā trīsdesmit privātas organizācijas ar sociālā darba iezīmēm, kurās supervīzija fokusējās uz nabadzības samazināšanas problemātiku (*Munson, 2002, p. 51*). Organizācijas sniedza gan morālu, gan materiālu atbalstu. Šādas agrīnās sociālā darba formas vairāk asociējās ar indivīda sociālajām problēmām, vēlāk arī ar ģimeņu materiālo novērtējumu, kas zināmā mērā izpaudās kā nosodījums par sabiedrībā nepieņemamu dzīves veidu. Arī tā laika supervīzora darbība, kurš vairāk pildīja inspektora un pārrauga lomu, bija direktīva un strikti pamācoša. Šāda inspicējoša attieksme tradicionāli izveidojās, attīstoties pirmajām skolām Amerikā. Dažas vēsturiskas liecības atrodamas par koloniālisma periodu Amerikā līdz 18. gadsimtam. Tikai ap 1647. gadu Masačūsetas apgabalā sāka attīstīties skolas (*Guy, 2007*), taču jau 1709. gadā Bostonā uzsāka supervīzijas praksi ar mērķi administrēt, vadīt un pārraudzīt izglītības procesu. F. E. Spoldings (*Spaulding, 1955, p. 130*), tāpat arī J. Vails un J. Bondi (*Wiles & Bondi, 1980*), analizējot šo periodu, uzsver kritisko un nosodošo sabiedrības pieeju. Supervīzora uzdevums bija vairāk atklāt vājos punktus un kļūdas skolotāju praksē, nevis sniegt atbalstu. Tāpēc arī tautā radās populāra iesauka *snoopervisor*, kas darināta no vārda „supervīzors” (vārdu spēle angļu valodā – okšķeris, ložņa) Tikai vēlāk, ap 19. gs. 50. gadiem, sāka veidoties supervīzijai konceptuāli līdzīgas iezīmes, kā tas ir atrodams mūsdienās, attīstoties sociālā darba institūcijām (*Munson, 2002, p. 52*).

19. gs. beigās sociālā darba supervīzijas prakse kā žēlsirdības sociāla kustība attīstījās karitatīvajās organizācijās gan Ziemeļamerikā, gan Eiropā. Jau 1869. gadā, Anglijā dibinot „Žēlsirdības organizācijas biedrību” (angl. *Charity Organisation Society*) un vēlāk uzsākot šīs pašas organizācijas kustību Amerikā 1878. gadā Bufalo (*Tsui, 2005, p. 1*), tika pieteikts sociālais darbs kā profesija. M. Ričmonda (*Richmond, 1917*) norāda, 1882. gadā tika izdota „Žēlsirdības biedrības rokasgrāmata” (*Humphreys, G. S. „Handbook of Charity Organization”, 1882*).

Viens no tā laika svarīgākajiem uzdevumiem bija iesaistīt arvienu lielāku skaitu brīvprātīgo (angl. *volunteer*) darbinieku, tos „vervējot”, organizējot un pārraugot, kur supervīzijai bija atvēlēta sava īpašā loma. Vēlāk pastāvīgajiem darbiniekiem tika sniegta arī

zināma atlīdzība. Sākotnēji brīvprātīgie bija pazīstami ar nosaukumu „Draudzīgie apmeklētāji” (angl. „*Friendly Visitors*”). Viņu uzdevums bija apciemot konkrētu skaitu ģimeņu, piedāvājot konsultācijas un savu palīdzību, bet tā laika supervizors, vienlaikus supervizējot sociālā darba praktiķus un „Draudzīgos apmeklētājus”, bija arī pats sev supervizors kā algots darbinieks. Galvenais mērķis bija attīstīt klientu prasmes palīdzēt pašiem sev pašpalīdzībā un sekmēt darbā noderīgu iemaņu, ieradumu un izturēšanās veidus. Sauklis „*nevis žēlsirdība, bet draudzība*” bija arī kā atslēgas frāze visai tā laika žēlsirdības kustībai (Kadushin, 2002, p. 2). Papildus tam „Draudzīgie apmeklētāji” bija arī labi informēti par pieejamo resursu un atbalsta fondiem, kas sadarbojās caur viņu aģentūrām. Materiālā palīdzība, kas paredzēta klientiem, tika sniegta tikai pēc rūpīgas ģimenes apstākļu izmeklēšanas. Ģimenei bija jābūt pieņemtā atbalsta lēmuma cienīgai un atbilstīgai strikti izvirzītajiem kritērijiem.

Par žēlsirdības organizāciju attīstības un supervizoru sākotnējās darbība tematiku aktīvi publicējās Moda Steinleja (*Maude Alethea Stanley*, 1833–1915) – sociālā darba pioniere darbā ar jauniešiem. Viņa 1880. gadā nodibināja organizāciju “Londonas meiteņu klubu apvienība”. Vēlāk šī organizācija kļuva pazīstama kā „Londonas meiteņu klubu organizācija”. Tā līdztekus darbojās „Meiteņu klubu federācijā – Jauno sieviešu kristīgās asociācijas” (*YWCA Young Women's Christian Association*, 1855) aizbildnībā. Krietnu laiku vēlāk, 20. gs. 30. gados, šī organizācija tika rekonstruēta un mūsdienās tā ir pazīstama kā daļa no organizācijas „Londonas Jaunatne”. „Meiteņu kluba apvienība” sniedza patvērumu gan strādājošām meitenēm (piemēram, teātrī), gan vēlāk arī bezpajumtniecēm. Vēl M. Stenlija aktīvi darbojās kā organizācijas „Nabagu likumu aizbildnis” (angl. „*Poor Law Guardian*”) galvaspilsētas valdes locekle (angl. *asylums board*) un gubernatore vienā no pieciem rajoniem (Eagar, 1953). Minēto organizāciju darbība bija orientēta uz tā laika sabiedrībā esošo problēmu aktualizēšanu, risināšanu, kā arī domubiedru un pat radnieku pulcēšanu un ideju apvienošanu.

Nozīmīgu devumu sociālā darba supervīzijas attīstībā ir atstājusi sociālā kustība, kas tika aktivizēta, iesaistot tā laika ietekmīgu cilvēku sabiedrības lokā. Kā spilgti vēsturiski fakti ir jāmin progresīvo ideju popularizēšana starp augstākās sabiedrības locekļiem. Sabiedriskajās aktivitātēs tika iesaistīti arī radnieki un draugi, kā, piemēram, M. Stenlijas māsas vīrs grāfs Džordžs Hovards (*George Howard*, 1843–1911) – Britu parlamenta liberālās ideoloģijas pārstāvis, kura labs draugs bija rakstnieks, dizainers un Britu sociālistu kustības aizsācējs Viljams Moriss (*William Morris*, 1834–1896) (*MacCarthy*, 1994). Nozīmīgu devumu sniedza arī citu sabiedrībā cienījamu personu līdzdalība, iesaistoties un aktivizējot filantropijas idejas (*Octavia Hill*, 1838–1912; *Henry Solly*, 1813–1903; et al.). Tās bija tā laika jaunas sociālā darba formas, kas orientējoties uz kopienas sociālo darbu, aktivizēja un iesaistīja plašāku sabiedrību.

Paralēli tam aktīvi attīstījās žēlsirdības kustības arī Lielbritānijā, kur garīgās prakses veicējiem supervīzorā pieeja tika akceptēta kā efektīva, ne tikai iesaistot jaunus darbiniekus, bet arī pārrunājot sarežģītus gadījumus darbā ar klientiem. Supervīzijas teorētiskā doma un prakse sociālā gadījuma risināšanas kontekstā kļuva metodoloģiski arvien izsmalcinātāka, jo īpaši pateicoties tādu sociālā darba teorijas pamatlicēju zinātniskajai darbībai kā, piemēram, M. Ričmonde (*Richmond*, 1899, 1917, 1922), kas ir viena no pašām pirmajām zinātnisko darbu autorēm un, kuras zinātniskā darbība ir ievērojami cēlušies sociālo darbinieku profesionālo pašapziņu citu profesiju vidū. Analizējot klientu problēmsituācijas, veidojās izpratne par supervīzijas lomu, funkcijām un metodēm, kā arī profesionālo identitāti sabiedrībā kopumā. Kā pozitīvs apliecinājums M. Ričmondes uzsāktajām novitātēm bija domubiedru iesaistīšanās zinātniskajā darbībā un literatūras izdošanā (*Brackett*, 1903).

Aktīva sabiedrisko organizāciju kustība un ikgadēja piedalīšanās zinātniskajās konferencēs bija pamats supervīzijas ideju iekļaušanai sociālā darba apmācības programmu izveidošanā. 1898. gadā sešu nedēļu nodarbību programma tika nodrošināta divdesmit septiņiem Ņujorkas Žēlsirdības organizācijas studentiem. No mūsdienu skata punkta šo programmu var uzskatīt par sociālā darba profesionālās izglītības aizsākumu. Tā turpinājās vairākas vasaras, līdz kļuva par Ņujorkas Filantropijas skolas pirmo pilna laika sociālā darba izglītības mācību kursu, lai gan praktiskās filantropijas kursi jau 1890. gadu sākumā tika piedāvāti Viskonsīnas Universitātē. Sekojot aizsāktajam piemēram, īsā laikā sociālā darba izglītības programmas veidojās arī Hārvarda Universitātē (*Harvard University, USA*) 1904. gadā un Čikāgas Universitātē (*University of Chicago, USA*) 1907. gadā.

1903. gadā Baltimoras Žēlsirdības organizācijas divdesmit otrā gada darba pārskatā tika diskutēts par sociālo dienestu profesionālu resursu prasībām darbā ar sociālajām problēmām. Zināšanu bāzes pamats veidoja arvien lielākas iespējas akadēmisku kursu izveidei koledžās un universitātēs, atbilstīgi sociālā darba kontekstam.

Supervīzijai šajā attīstības posmā bija īpaša loma zināšanu un prasmju novērtēšanas procesā, fokusējoties uz individuālo sociālo problēmu un vajadzību identificēšanu, klasificēšanu un faktu vākšanu (*Munson*, 2002, p. 54). Žēlsirdības organizācijas kļuva kā „sociālās laboratorijas” un prakses vietas jauno sociālo darbinieku izglītošanai. Tās turpināja arī nodrošināt apmācības kursus un sniedza supervīzijas gan brīvprātīgajiem, gan arī pastāvīgajiem darbiniekiem, ja tie bija novērtēti kā atbilstīgi un piemēroti dienesta vai draudzes filantropijas vadošajām idejām. Saskaņā ar tā laika aktivitātēm pamazām veidojās jau mūsdienās labi pazīstamā supervīzijas struktūra, kuras pamatā izkristalizējušās trīs galvenās supervīzijas lomas (citkārt tiek sauktas arī par funkcijām): administrējošā loma (darba standartu sekmēšana un ievērošana, prakses koordinēšana caur vadības politiku, darba



kvalitātes garantijas un amata apraksta izpilde); izglītojošā loma (katra individuāla darbinieka attīstība, pilnvērtīgi realizējot personālam atbilstīgās profesionālās prasības); un atbalstošā loma (harmonisku darba attiecību uzturēšana, kā arī gara un ķermeņa vienotības saglabāšana) (Austin, 1957, p. 569–573; Kadushin, 1976, 2002, p. 12; Munson, 1979 d; Shulman, 1995, p. 2373–2379; Payne, 1994, p. 43–58). Supervīzijas procesam kļūstot arvien profesionālākam un saskaņotākam ar sociālā darba mērķiem, darbinieku vidū veidojās vienoti akceptēta profesionāla izpratne par darba uzdevumiem. Realizējās zināma atbildība par sociālā darba profesiju kopumā: pret klientu, sociālajiem dienestiem, darbiniekiem, līdz pat izglītības un politiski nozīmīgu jautājumu pārraudzīšanai (Kadushin, 2002, p. 9–10).

Kā jau iepriekš tika minēts, supervīzijas galvenie elementi ir atrodamī jau 19. gs. pēdējās desmitgadēs, tomēr pastāv viedoklis, ka pirmo reizi zinātniskajā literatūrā jēdzieniski precīzi un lakoniski sociālā darba supervīzija tiek definēta Dž. Breketa (*Brackett*, 1903, p. 1) grāmatā „Supervīzija un izglītība žēlsirdībā” (angl. „*Supervision and education in charity*”). Šajā darbā autors pirmoreiz nosaka supervīzijas mērķus, kas īpaši pasvīturo šī procesa izglītojošo nozīmi: „katrai sabiedrības palīdzībai, labdarībai vai koriģējošai darbībai ir jābūt audzinošai un izglītojošai” (*Brackett*, 1903, p. 1). Ja sākotnēji sociālie darbinieki nodarbojās ar klientam radušos vajadzību noteikšanu un to apmierināšanu, tad ar laiku sociālo problēmu loks aptvera arī citu blakus problēmu savirkņojumus, kas pieprasīja psiholoģisku, medicīnisku, pedagoģisku problēmu risinājumu nepieciešamību. Tas veicināja arī supervīzijas teorētiskās bāzes papildināšanos ar jaunām zināšanām, kas bija aizgūstamas profesijai radnieciskajās nozarēs.

19. gs. otrajā pusē supervīzijas darbība balstījās uz „mācekļa un eksperta pieeju” (angl. *apprenticeship approach*) un bija koleģiāli subordinēta, jo vecākie kolēģi zināšanas un pieredzi pārņēma tādā pašā veidā (*Jenkins & Sheafor*, 1982, p. 3–20). Šāda pieeja „mācekļiem” sniedza iespēju saņemt savlaicīgu un precīzu atgriezenisko saiti no pieredzējušiem kolēģiem, ko J. Kaspi un W. J. Reids (*Caspi & Reid*, 2002, p. 32) sauca par „mācies darīt, kā es daru” (angl. „*learn to do as I do*”). Galvenais ieguvums šādai pieejai bija iespēja demonstrēt zināšanas un modelēt prasmes, kā arī sociālā darba organizācijas prasībām atbilstīgu attieksmi. Tas ir laiks, kad aktualizējās viena no sociālā darba profesijas pamatformām – darbs ar sociālo gadījumu (angl. *case work*). Darbs ar sociālo gadījumu, kā arī sociālā gadījuma vadīšana ir individuālu sociālo problēmu risināšana, kas teorētiski sasaucas ar klīniskā sociālā darba veidošanās sākumu, kas tolaik pārsvarā tika praktizēts medicīniskās iestādēs cilvēkiem ar garīga rakstura saslimšanām.

1917. gadā klajā nāca M. Ričmondes grāmata „Sociālā diagnoze” (*Richmond*, 1917), kas līdz mūsdienām tiek uzskatīta par sociālā darba teorijas hrestomātiju. Pirmoreiz profesijas pastāvēšanas laikā tika runāts par sociālo darbinieku profesionalitātes attīstības

nepieciešamību, taču par spīti tam profesionalizēšanās centieni tika virzīti galvenokārt indivīdu ekonomisko vajadzību nodrošināšanai. Materiālo problēmu identificēšana ir tikai virspusējs aspekts plašāku sociālo problēmu kontekstā. Šāda pieeja norāda gan uz tā laika prakses tradīcijām, gan pastāvošajām sociālajām problēmām kopumā, piemēram, nabadzības kultūras izskaušanu. M. Ričmonde bija viena no pirmajām, kas uzsvēra, ka indivīda sociālās problēmas ir jāvērtē daudz plašāk, ne tikai no ekonomiskiem aspektiem, bet jāņem vērā arī socioloģiskā un psiholoģiskā perspektīva, kā arī visas klienta ģimenes sistēmas konteksts kopumā.

Lai gan lielu ietekmi uz sociālā darba teorētiskās bāzes attīstību un supervīzijas prakses veidošanos atstāja pagājušā gadsimta sākumā psihoanalīzes un psiholoģijas atklājumi, tomēr M. Ričmonde savā darbā neatsaucās uz laika Z. Freida vizīti Klarka Universitātē (*Clark University*) 1909. gadā, jo nevēlējās izcelt psiholoģijas un psihoterapijas determinisma fokusu uz indivīdu kā noteicošo aspektu sociālajā darbā (*Munson, 2002, p. 57*). Citas tendences parādījās ap 20.–30. gadiem, kad, ietekmējoties no psihoanalītiskās domas, supervīzijas prakses modelis kļuva vairāk terapeitisks un lielā mēra fokusēts uz klīniskas atveseļošanas metodēm, jo tika uzskatīts, ka profesionālais atbalsts sociālajam darbiniekam ir nepieciešams ne tikai kā profesionālim, bet arī kā personai. Supervīzijā ienākošās psihoterapeitiskās pieejas norādīja uz specifiskām transferences (un kontrtransferences) problēmām sociālo darbinieku praksē (*Scaife, 2001, p. 42; Munson, 2002, p. 315–316; Kadushin, 2002, p. 213; Hay, 2007, p. 14–22*), kurām sociālie darbinieki nebija pietiekami sagatavoti. Šajā sakarā aktualizējas kritiski viedokļi par supervīzijas mērķi: vai sociālā darba supervīzijai jābūt terapeitiski orientētai vai vairāk izglītojošai? Terapeitiskās pieejas tendences pārsvarā atzina kā nevēlamas un izskaužamas (*Rosenblatt & Mayer, 1975, p. 184–189*).

Pilnveidojoties sociālā darba praksei, kā arī daudzveidīgai sabiedriski profesionālo organizāciju darbībai ar ģimenēm, kļuva nozīmīgas divas vadošās idejas – supervīzoru izglītošanā un supervīzijas metožu kā arī tehniku sistematizēšanā. Tas ir laiks, kad strauji papildinājās un izplatījās zinātniskā literatūra par supervīziju gan sociālā darba skolās, gan sabiedriskajās organizācijās. A. Kadušins (*Kadushin, 2002, p. 11*) uzsver nozīmīgu faktu, ka starp 1920. un 1945. gadu bija publicēti 35 zinātniskie raksti profesionālajos žurnālos „*Family*” un „*Social case work*”. Sociālā darba teorētiskās bāzes ievērojama pilnveidošanās ir izskaidrojama ar 20. gadsimta sākumposma sociālā darba skolu izplatīšanos, kas savukārt atstāja iespaidu uz supervīzijas prakses tendencēm.

J. Kaspi un V. J. Reids (*Caspi & Reid, 2002, p. 33*) tā laika supervīziju kritizējot salīdzina ar „akadēmisku pieeju” (angl. *the academic approach*), jo uzsvars tika likts uz darbu auditorijā un pēc tam uz gūto zināšanu aprobēšanu – mācīšanos prakses laukā (*Kadushin, 2002, p. 13*),

tādējādi primāri uzsverot kognitīvo mācīšanās pieeju auditorijā un tikai sekundāri piešķirot nozīmi tam, ka zināšanas ir gūstamas un īstenojamas arī praksē.

Sociālā darba akadēmiskās izglītības un prakses tendences ir saistītas ar socioloģijas un ekonomikas jomu, jo šīs disciplīnas bija savstarpēji ietekmētas no tā laika politiskās situācijas sabiedrībā. Ap 1940. līdz 1960. gadiem vēl striktāk iezīmējas periods, kad notiek sociālā darba prakses zināšanu lauka (angl. *field instruction*), akadēmiskās izglītības kvalitātes spēcīgāšana. Tika pieprasīta skaidra un artikulēta „mācīšanās vajadzību nodrošināšana starp auditoriju un praksi” (George, 1982, p. 52). Lai gan praksē, galvenokārt ar supervīzijas palīdzību, speciālisti ieguva informāciju nestrukturētā un fragmentētā veidā, tomēr vairāk vai mazāk tika domāts par iespēju saistīt un integrēt plašākus resursus: organizācijas pieredzi; supervīzijas procesu un akadēmiskās vides vajadzības kopīgā kontekstā. Jāatzīmē, ka šī pieeja ir saglabājusies aktuāla līdz pat mūsdienām, jo pamatjautājums ir par kvalitātes attīstību, nodrošinot skaidru un sistematizētu saikni starp praksi un teoriju. Sociālo darbinieku profesijai bija jāpierāda sava profesionalitāte un kvalitāte, kā arī ekonomiskais noderīgums sabiedrībā, kā arī ar sabiedrības pozitīvo novērtējumu jāizcīna cienījama vieta citu profesiju vidū, gan respektējot socioloģijas spēcīgo ietekmi, gan atrisinot dilemmu „sociālā darba praktiskums socioloģijas teorētiskuma robežās” (Greenberg, 1971, p. 4).

Pateicoties pētnieciskajai darbībai par sociālā darba supervīzijas pilnveidošanos un pētījumos gūto rezultātu publikācijām (Robinson, 1936, 1949; Reynolds, 1942; Towle, 1945, p. 402–414; et al.), ievērojami attīstījās sociālā darba speciālistu erudīcija, supervīzija kļuva labāk identificējama starp radnieciskajām jomām, jo teorētiskās bāzes pilnveidošanās veicināja arī supervīzijas procesa un satura profesionālāku attīstību.

A. Kadušins (Kadushin, 2002, p. 12) uzsver arī specifiskas izmaiņas supervīzijas attīstībā, sevišķi darbā ar individuālu sociālo gadījumu. Sākotnēji sociālā darba primārais uzdevums bija zināt: kas ir labākais klientam? Izzinot to, speciālists klientam varēja piedāvāt gan konkrētus padomus problēmas risināšanā, gan sniegt precīzas norādes par to, kas būtu jāizdara, gan arī atklāt klienta interesēs paša iespējamus resursus. Jēdzieniski šādu pieeju dēvēja gan par ārstniecisku, gan dziedinošu (angl. *social treatment, social therapy*). Supervizors zināja, kāds ir pats labākais risinājums, un, runājot ar sociālo darbinieku, norādīja, kas tieši ir darāms profesionālajā ziņā.

Attīstoties zinātniskajai darbībai, supervīzijas teorētiskā pamatojuma veidošanās ir cieši saistīta ar sociālā darba teoriju pilnveidošanos, tāpēc turpmāk analizētās teorijas ir vērtējamas gan sociālā darba, gan supervīzijas attīstības kontekstā.

Pagājušā gadsimta 50. gadi dēvēti par supervīzijas „pilngadības” laiku. Supervīzija kļuva arvien profesionālāka, kā arī ievērojami pieauga profesionāļu skaits. Šāda parādība bija

likumsakarīga, jo gūtā pieredze veicināja iespējas vairot savu profesionālītāti, bet iespējas konsultēties ar sava līmeņa praktiķiem tika atzinīgi novērtētas (*Page & Wosket, 1994, p. 2*).

60.–70. gados supervīzijas praksē vērojama spēcīga humānistiskās pieejas ietekme, jo sociālā gadījuma (angl. *casework*) risināšana balstījās uz problēmu, kuras centrā ir persona kā vienots veselums ar tai piemītošo uzvedību, kas saistīta ar iekšējo izjūtu un paštēlu. Humānisma psiholoģiskā pieeja uzsver nevis diagnosticēšanu, izmantojot pseidomedicīnisku metodoloģiju no novērotāja pozīcijām, bet gan ņemot vērā pašas personas izpratni par notiekošo. K. Rodžers uzsvēra: „Organismam piemīt būtiska tendence censties aktualizēt, uzturēt un uzlabot to, kas jau iegūts caur pieredzi” (*Rogers, 1951, p. 487*). Humānistiskās pieejas pārstāvji kritizēja Z. Freida skolas psihodinamisko principu izmantošanu, uzskatot to par deterministisku un cilvēka gribu noliedzīgu, jo psihodinamiskās pieejas pamatā ir cēloņu un sekų ķēdes mehānisms, kas ietekmējams tikai, ja cilvēka domas un uzvedību maina, izmantojot zemapziņas aktivizēšanu. Ņemot vērā vadošās tendences zinātnē, praksē arvien noteicošāki sociālo problēmu risināšanā kļuva mainīgie ekonomiskie un politiskie procesi, tāpēc supervīzijas konteksts balstījās uz mērķa grupu un kolektīva vai komandas veidošanos (*Middleman, 1992, p. 16–39*).

Paralēli humānistisko teoriju izmantojumam kā vienlīdz nozīmīga teorētiskā pieeja tika atzīta arī sistēmiskā teorija (*Hick & Murray, 2009, p. 86*), kas sniedza iespēju noteikt sociālās diagnozes kategorijas, problēmas cēlonību un konceptuālu risinājumu. Humānistiskās teorijas atziņas pilnveidojās no „personas centrētas pieejas” uz „klienta centrētu pieeju”, kas ir nedirektīva un netieša iejaukšanās personas izaugsmē. Šajā kontekstā Rodžers ir viens no pirmajiem, kurš ievieš konsultēšanas jēdzienu, uzsverot, ka tā tomēr ir terapeitiska pieeja nevis metožu kopums (*Joseph, 2010, p. 69*). Tomēr jāuzsver, ka „klienta centrēta pieeja” bagātināja pamatatziņas par personas – vides mijiedarbību kā īpaši svarīgu nosacījumu kognitīvajā attīstībā (*Dewey, 1938; Rogers, 1957, p. 95–103*). Noteicošais princips ir pozitīvas un atbalstošas atmosfēras saglabāšana supervīzijas laikā, lai supervīzijas dalībnieks spētu izmantot savu pieredzi jaunu zināšanu un prasmju apgūšanā, kā arī spētu iegūt pašam nozīmīgu pieredzi no supervīzijas procesa kopumā.

R. Midlmena un G. Goldberga (*Middleman & Goldberg, 1974*) strukturālā sociālā darba kontekstā paplašināja humānistiskās teorijas robežas, pievienojot personas un vides mijiedarbības faktoru nozīmi. Tas tika uzsvērts kā svarīgs resurss, kas sociālo problēmu risināšanā īpaši attiecināms uz supervīzijas praksi, kurā ienāca arī neefektīvas supervīzijas dalībnieku darba „apspiešanas prakses” (angl. *oppressive structure*) teorētiskās koncepcijas (*Mullaly, 1993*). Personas un vides mijiedarbība tika uzskatīta par daudz efektīvāku resursu nekā direktīva konsultēšana un padomu došana. Supervizora demonstrētā empātija, attiecību

siltums un patiesums tika pozitīvāk novērtēti, jo starppersonu attiecību fokuss uz personisko izaugsmi bija dabiskāks un efektīvāks, nekā izmantojot citas direktīvas pieejas (*Stoltenberg & Delwoth, 1987, p. 15*). Šis laiks iezīmējas ar bagātīgu pienesumu jaunu teorētisko atziņu aktualizēšanā, piemēram, „uz saskaņu vai vienošanos fokusēta (angl. *consensus focused*) ekoloģiskā teorija”, kas krasi atšķīrās no materiālistiskās domāšanas sociālo problēmu risināšanā, kā arī „ekosistēmu un transformatīvā pieeja”, kas veidoja uzskatus par strukturālo sociālo darbu (*Davis, 1991*).

20. gs. 70. gados un ap 80. gadiem galvenie argumenti tika izvirzīti tam, ka transformatīvā sociālā darba pieeja globālā konservatīvisma kontekstā praktiski nebija iespējama (*Hick & Murray, 2009, p. 91*). Tāpat uzskatīja arī B. Mullalijs (*Mullaly, 1993*), jo strukturālo sociālo darbu nodrošināja ar niansētu analīzi un statistiski aktuālu sociāli politisko un ekonomisko problēmu risināšanu.

Laikmeta pārmaiņu ietekmē attīstījās radikālā sociālā gadījuma risināšanas transformatīvās prakses metodes, kam pakļāvās arī supervīzijas prakses tendences (*Fook, 1993*). Neatsverams ieguldījums sociālā darba supervīzijas teorētiskajā diskursā ir 80.–90. gadu postmodernisma teorētisko atziņu devums. Postmodernisma kritika ļāva dekonstruēt modernistu konceptu, iedzīvinot to strukturālajā sociālajā darbā (*Carniol, 2005a; Mullaly, 2007*). Diskutējot par sociālā darba kvalitātes novērtējumu, rezultātiem un supervīzijas lomu šajā laika posmā, J. Fuka atzīmē, ka „ne visas personu problēmas ir totāli strukturējamas pēc cēlonības, taču vienmēr tās ir strukturējamas, vadoties pēc problēmas elementiem un personas pieredzes” (*Fook, 1993, p. 74–75*). Teorētiski veidojās vienota sapratne par to, ka visas personu problēmu dimensijas ir īpaši strukturējamas, tomēr diskusija vēl turpinājās par struktūras praktiskumu un svarīgāko elementu skaitu. M. Moro un L. Leonards (*Moreau & Leonard, 1989*) identificē četrus strukturālā sociālā darba prakses elementus, bet M. Moro un S. Frosts (*Moreau & Frosst, 1993*) pievieno vēl arī piekto. B. Karniols un S. Hiks (*Carniol, 1992, p. 1–20; Hick, 1998*) katrs diskutē par sešiem sociālā darba prakses elementiem, taču B. Mullalijs (*Mullaly, 1993*) raksturo astoņus. Apvienojot minēto autoru ideju klāstu, kuras nav pretrunīgas, bet gan papildinošas, ir iespējams noteikt sociālā darba supervīzijas prakses elementus, ar kuriem nākas saskarties supervīzijas procesā:

- klienta aizsardzība – sociālā darbinieka komunikācijas spēju attīstīšana saskarsmē ar klientu, aizsargājot klienta intereses no nesamērīgām birokrātiskām prasībām;
- kolektīva un/vai kolektīvās apziņas aktivizēšana – sociālā darbinieka iedrošināšana grupu darba veidošanā un kolektīvā identitātes meklēšanā;
- sociālās palīdzības realizēšanās – sociālā darbinieka spēju attīstīšana, motivējot klientu pašpalīdzībā, nevis pasīvā materiālās palīdzības saņemšanā;

- „apspiešanas prakses” mazināšana un kritiskās apziņas veicināšana – sociālo darbinieku spēju un izpratnes veicināšana par kritiskā dialoga un dialektiskā cikla „darbība – refleksija – darbība” izmantošanu praksē, klientiem skaidrojot, kā apspiestības spēks ietekmē viņu ikdienas dzīvi (*Freire, 1990; Payne, 2005, p. 19*);
- klienta „spēka” (pozitīvo resursu) palielināšana, sadarbojoties ar sociālā darba speciālistiem – sociālo darbinieku spēju attīstīšana klienta spēka resursu (*Freire, 1990*) un alternatīvu iespēju atrašanās, iedrošinot klientu lēmumu pieņemšanā;
- „pilnvarošanas prakses” īstenošana, veicinot klienta personīgās izmaiņas – sociālo darbinieku spēja attīstīt klientā pašizjūtu strukturēšanu, domu, izjūtu un uzvedības pretrunīgajā kontekstā;
- sociālās aktivitātes un politisko izmaiņu veicināšana – sociālo darbinieku spēju attīstīšana veidot alternatīvus pakalpojumus, kā arī kritiski analizēt teorētisko pieeju un ikdienas prakses mijsakarības (*Carniol, 2007*).

Saskaņā ar J. Fukas (*Fook, 1993*) teikto, ka visas personai piemītošās problēmas ir strukturējamas un arī risināmas, izmantojot strukturētu pieeju, var teikt, ka strukturālajam sociālajam darbam ir konstruktīvisma paradigmā balstīta teorētiska nostādne, kas atbilst mūsdienu sociālā darba supervīzijas prasībām, risinot sociālo darbinieku profesionālos jautājumus.

Apkopojot iepriekš analizēto materiālu, **var secināt**, ka supervīzijas idejas attīstība, sociālā darba prakses un teorijas veidošanās vēsturiskajā kontekstā ir nedalāms process. Sociālā darba specifika un sociālo darbinieku kompetences ir ietvertas profesijas standartā, kur norādīts, ka supervīzija (nevis koučings un/vai mentorings, kas arī ir nosacīti jaunas profesionālās pilnveides formas) attiecas ne tikai uz speciālista atbalstu un profesionālo izaugsmi, bet arī uz klienta aizsardzību un sniegtā pakalpojuma kvalitāti kopumā.

Supervīzijas idejas attīstība ir mainījusies no *ko darīt?* uz *kā darīt?* nostādni, tāpēc mūsdienās sociālā darba supervīzijai ir plašs teorētiskais arsenāls, kas attīstījies no brīvprātīgo sociālajām kustībām līdz humānisma un konstruktīvisma teorētiskajām atziņām.

Respektējot psiholoģijas un psihoterapijas vadošo ideju ietekmi („praksē balstītas pieejas”, „personas un klienta balstītas pieejas”), supervīzijas uzdevums ir piedāvāt sociālajiem darbiniekiem iespēju profesionāli pilnveidoties atbilstīgi postmodernā sociālā darba teorētiskajām atziņām ikdienas praksē.

Sociālā darba teorētiskā pieeja uzsver nepieciešamību sociālās problēmas risināt kritiski, apvienojot humānisma, personas un sabiedrības brīvības vērtību, sociālā un ekonomiskā taisnīguma, pretapspiešanas, kultūras, politikas, morāles atbalsta sistēmu veidošanās centienus atbilstīgi postmodernās sabiedrības vajadzībām. Sociālajiem darbiniekiem supervīzijā ir

nepieciešams saņemt profesionālu atbalstu, veicinot kritisku dialogu un dialektiskā cikla „darbība – refleksija – darbība” izmantošanu. Dialektiskā cikla „darbība – refleksija – darbība” izmantošana praksē sociālajiem darbiniekiem ļauj klientiem skaidrot, kā apspiestības spēks ietekmē viņu ikdienas dzīvi un citu iesaistīto sistēmu veidošanos. Šāda pieeja norāda uz sociālo darbu kā reflektīvu procesu, kur mainās klienta un sociālā darbinieka gan personīgā, gan profesionālā vide.

Lai labāk izprastu supervīzijas būtību, svarīgi ir izpētīt supervīzijas profesionālās robežas, kas norādītu uz specifiskām un līdzīgām pazīmēm, kas atrodamas radniecīgās profesionālās pilnveides formās.

### **1.3. Supervīzijai radniecīgo profesionālās pilnveides formu raksturojums**

#### **1.3.1. Sociālā darba supervīzija palīdzošo profesiju kontekstā**

Sociālā darba supervīzijas attīstība bijusi pakļauta gan multikulturālās vides, gan arī citu palīdzošo profesiju attīstības ietekmēm. Ar jēdzienu „vide” tiek saprasti gan cilvēka dzīves un darba apstākļi, gan ienākumu līmenis, gan iegūtā izglītība un vietējā sabiedrība, kurai viņš pieder. Pedagoģijā tiek skaidrots, ka jēdziens „vide” sevī ietver ne tikai *telpu, kurā cilvēks aktīvi strādā, bet arī kultūras (darbības) telpu ar izteiktu attīstības perspektīvu*. Darbības telpa, kurā cilvēks rada kultūras vērtības – pedagogs savā darba vidē attīsta kultūru. Darbības telpa cilvēkam rada drošību, kas rodas no telpai piemītošas jēgpilnas kārtības. Jēgpilna kārtība veicina attīstību, kuras centrā ir cilvēks (*Rubene, 2004*). Tam visam kopā ir būtiska ietekme gan uz supervīzijas dalībnieku, gan uz supervīzijas procesu kopumā.

Lai precizētu tieši sociālā darba supervīzijas robežas un specifiku, ir nozīmīgi izpētīt ne tikai sociālā darba supervīzijas vēsturiskās attīstības aspektu, bet supervīzijas izmantošanu citās palīdzošās profesijās. Radniecīgās profesijas un palīdzošās profesijas (to skaitā profesionālās jomas un to pārstāvji) šajā darbā tiek uzskatītas kā līdzīgi jēdzieni, jo tās ir profesijas, kuru centrā ir cilvēka vajadzības vai problēmas, kas skar fizisko, psiholoģisko, intelektuālo, emocionālo un garīgo labklājību, piemēram, medicīnā ārsts, māsa un citi medicīnas darbinieki; psihoterapeits, psihologs; izglītības jomā – skolotājs; dažādu mērķa grupu tiesību aizsardzības speciālisti, policisti; labklājības un sociālās aprūpes jomā sociālais darbs; koučings, mentorings, u. c. (*Hawkins & Shohet, 2007; Ryde & Lago, 2009; Pecham & Meerabeau, 2007; Beddoe, 2010, et al.*).

C. D. Stoltenbergs un U. Delvorta (*Stoltenberg & Delworth, 1987*) nodala supervīzijas vēsturiskās attīstības posmus, jo daudz nozīmīgāka ir reālā situācija. Analizējot palīdzošo

profesiju tuvu stāvošās robežas, svarīgākais supervīzijā ir supervizora un supervīzijas dalībnieka darba attiecības, kuru pamats ir uzticēšanās, atvērtība, cieņa, kā arī autoritāte un ietekme (*Caspi & Reid, 2002, p. 138*). Savstarpējās attiecības veido konkrēta darba situācija un starppersonālo konfliktu risināšanas jautājumi, ar ko sociālie darbinieki, kā arī citu palīdzošo profesiju pārstāvji sastopas ikdienā. Saskaņoties ar profesionālo jautājumu risināšanu un jaunas pieredzes gūšanu, nozīmīga kļūst supervizora kā skolotāja un konsultanta darbība (*Wilson, 1981; Kadushin, 2002, p. 195–199; Caspi & Reid, 2002, p. 132–133*).

Supervīzijā pedagoģiskā darbība norāda uz to, ka supervizoram ir pienākums izvērtēt savas autoritātes ietekmi uz supervīzijas dalībniekiem un procesu kopumā, iedrošinot viņus kļūt neatkarīgākiem profesionālo lēmumu pieņemšanā (*Dye & Borders, 1990, p. 27–32; Kadushin, 2002, p. 98–103*).

Supervīzija ir organizatoriski patstāvīga profesionālās pilnveides forma, taču tās specifika parādās profesionālajā kontekstā, kas ir raksturīgi tieši tai profesijai, kuras problēmjautājumi tiek risināti un kuru profesionāļu vajadzības tiek nodrošinātas. Jēdziens “forma” sevī ietver ne tikai kādas parādības ārējā veidola aprises, bet arī pamatbūtību un izpausmes veidus, kas īstenojas konkrētās aktivitātēs ar tai atbilstošiem izteiksmes līdzekļiem. Pēc Aristoteļa uzskatiem forma nevar pastāvēt bez vielas (vai substances), kas paskaidro, ka *lietu būtība atrodas pašās lietās (Aristotelis, 1985)*. Analizējot formas ārējo veidolu, nozīmīga kļūst gan uzbūve, gan struktūra, gan arī saturs ar visiem tā elementiem (*Špona, 2006*). Supervīzija kā profesionālās pilnveides forma ietver sevī organizētu aktivitāšu saturu, kam pamatā ir starppersonu mijiedarbības savstarpējās attiecības, kuras ir attīstāmas atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem un specifiskajiem uzdevumiem profesijā.

Pētot supervīzijas specifiku, ir redzams, ka atšķirības profesionālās pilnveidošanās ziņā pastāv ne tikai starp palīdzošajām profesijām, bet arī Eiropas valstu supervīzijas prakses attīstības pieredzē. Par supervīzijas attīstības vēsturiskajiem aspektiem ir jau aprakstīts 1.2. sadaļā, taču svarīgi veidot izpratni par supervīzijas profesionālajām robežām citu palīdzošo profesiju vidū, arī Eiropas kontekstā. Piemēram, Zviedrijā supervīzija ir veidojusies, balstoties uz tālākizglītības idejām. Nīderlandē nedz psihoanalīze, nedz arī kāds cits psihoterapijas veids nav supervīziju ietekmējis tik spēcīgi kā Vācijā, Šveicē un Austrijā. Francijā attīstība ir atšķirīga no iepriekšminētajām valstīm, kur angloamerikānisko veselības, audzināšanas, sociālo problēmu risināšanas koncepciju vietā attīstījās patstāvīgas institūciju konsultēšanas un sociālās labklājības veicināšanas formas. Itālijā sociālā darba supervīzija nav plaši izplatīta, tomēr psihoterapijā un medicīnas jomā tā ir pazīstama prakse, kur supervīziju galvenokārt nodrošina ārsti un psihologi – tās pašas jomas speciālisti ar lielāku darba pieredzi. Lielbritānijā un Īrijā ir pārņemts angloamerikāņu modelis. 1995. gadā Lielbritānijā un Īrijā



izveidotās mācību programmas neformāli apvienoja profesionālu supervīziju ar izglītības un prakses vajadzībām. Taču Skotijā supervīzijas veiksmīgai attīstībai jau sākuma stadijā tika izveidota skaidra struktūra, kaut arī profesionālās asociācijas un ētikas kodekss radās krietni vēlāk. Daudzviet Eiropā supervīzija tika ieviesta kā studiju procesa atbalsts universitātēs vai kā tālākizglītības sastāvdaļa.

Supervīzija mūsdienās vairākumā rietumvalstu vairs nav tikai palīdzošo profesiju „monopols”, tā attīstās ļoti plaši sociālo zinātņu nozarēs, psihoterapijā, skolu pedagogijā, pieaugušo izglītībā, tai skaitā sabiedrības pārvaldē, biznesā - uzņēmējdarbībā, pakalpojumu jomā, kā arī veselības zinātnes nozarē – ārstniecībā, aprūpē un rehabilitācijā.

Balstoties uz iepriekš izpētīto sociālā darba un supervīzijas teorētisko pamatojumu, humānisma paradigma ir dominējošā filozofija, realizējot izglītojošus mērķus. Supervīzijai jābūt humānpedagoģiskai, respektējot personcentrētu pieeju, kas atbilst mūsdienu sociālā darba profesionālām vajadzībām. Tāpēc turpmāk tiks aplūkotas divas supervīzijai tuvākās profesionālās jomas – pedagogija un psihoterapija, kas vienlīdz ir atšķirīgas, taču arī integrējamas supervīzija praksē.

**Skolas pedagogijā** Eiropā no 20. gs. 70. gadiem līdz pat mūsdienām aktuāla ir skolotāju profesionālās atbalsta sistēmas veidošana gan ar supervīzijas palīdzību (*Segiovanni & Starratt 1971/2007; Hargreaves, 1993*), gan arī tālākizglītības treniņprogrammu veidā. Par to liecina 1992. gada zinātniskās konferences rezultātā G. Hubera (*Huber, 1993*) redakcijā izdotā grāmata „*Neue Perspektiven der Kooperation*”, kas 2004. gadā iznāk I. Plaudes redakcijā (tulkots latviski kā rakstu krājums „Kooperatīvā mācīšanās”). Šajā krājumā iekļauti pētījumi par skolotāja profesionālo lomu un profesionālajām vajadzībām, piedāvājot inovatīvus risinājumus pedagoģiskās prakses uzlabošanai, kur, piemēram, S. M. Brodija (ASV) (*Brody, 2004, p. 150*) uzsver profesionāla atbalsta un koleģiālu diskusiju nepieciešamību, mainot skatījumu par „mācīšanu” un „mācīšanos” subjektīvo teoriju izmantošanu praksē. Aktuāli ir arī K. Drebes (*Drebes, 2004, p. 151–159*) secinājumi par skolotāju kooperatīvo sadarbību, diskusiju darba formu un atgriezeniskās saites nozīmi, ko īpaši uzsver skolotāju izglītotāji.

S. Brodijas un M. Dejas (*Brody & Day, 2004, p. 166*) sadarbībā veiktā pētījuma secinājumi norāda uz skolotāju spriedzi savstarpējās attiecībās, kas pakļauta virzībai uz panākumiem, kā arī vajadzībai pēc atbalsta, pieredzes apmaiņas un koleģiāla novērtējuma. Pastāvīgu profesionālu pilnveidošanos un tradicionālās domāšanas maiņu mūsdienās nosaka skolēnu un skolotāju attiecību „mēs un viņi” transformēšanās uz skolēnu un skolotāju savstarpēju mijiedarbību, mācību mērķu formulēšanā, uzdevumu veidošanā, darba novērtēšanā un konstruktīvā atgriezeniskās saites sniegšanā, reflektējot par procesu un gūto pieredzi (*Ose,*

2006). Savstarpējās mijiedarbības aspekti parādās I. Lingarta funkcionālās struktūras teorijas četrās savstarpēji saistītās sastāvdaļās: motivācija, izziņa, izpilde un kontrole, kas attīstās arī citu autoru zinātniskajos pētījumos (*Lingart, 1970, p. 27; Anohin, 1970; Čehlova, 2002, p. 23; Akopova, 2006, p. 45*).

Kopš 2005. gada pedagoģiskajā darbībā Latvijā aktuāls kļuvis mentoringa jēdziens, kas līdzīgi kā supervīzija orientējas uz profesionālās pilnveides mērķiem. Ž. Akopova (*Akopova, 2006, p. 17, p. 23*) mentoringu raksturo kā *darba audzinātāja konsultatīvu palīdzību*, kas, attīstot prasmes strādāt mazās grupās un veidojot attiecības ar kolēģiem, veicina tālāku tradīciju nodošanu jaunākajiem kolēģiem. Detalizētāk par mentoringu skatīt 1.3.3. sadaļā.

Pedagoģijas un sociālā darba supervīzijas saikne vērojama, respektējot pieaugušo izglītības zinātniskās atziņas, kā arī īstenojot supervizora kā skolotāja un konsultanta darbību. Sociālo darbinieku supervizoram ir jābūt pedagoģiski kompetentam, jo supervīzijā plaši tiek izmantotas konkrētas pedagoģiskās metodes, piemēram, zināšanu, prasmju un iemaņu veidošana, kas veicina zināšanu apguvi un jaunu līdzekļu izstrādi (*Shulman, 2003, p.156–158*). Supervizoram ir jāsniedz konsultatīva palīdzība, attīstot supervīzijas dalībnieku prasmes un augtvērtīgu sniegumu darbā (angl. *performance skills*).

Psihoterapijas atziņas par supervīziju kā par profesionālā atbalsta un mācīšanās veidu uzsver emocionāli dabiskas un pozitīvas vides izveidošanu, kas tiek salīdzināta ar „spēles atmosfēru”. Radot spēles atmosfēru (angl. *play space*), tiek mazināta „eksperta” – „mācekļa” (supervizora – supervīzijas dalībnieka) attiecību strikā distance un subordinēts pretnostatījums. Pamatojums tam ir atrodams arī D. V. Vinikota (*Winnicott, 1971*) zinātniskajās atziņās, akcentējot radošas mācīšanās iespējamību ar nosacījumu, ja tiek izmantoti spēles elementi. Nozīmīgs ir šīs (spēles) atmosfēras radīšanas process, kā arī integratīva pieeja darba metožu izmantošanā, kas atbilst supervizora teorētiskajam pamatojumam. Svarīgi ir nošķirt supervizora un terapeita profesionālās lomas. Lai gan supervīzijas un terapijas konteksts ir līdzīgs – palīdzības sniegšana, kas veidojas mijiedarbībā un uzticamībā –, tomēr mērķi ir atšķirīgi. Vispārīgi skaidrojot, terapija orientējas uz personas iekšējiem procesiem, bet supervīzija – uz darba jautājumu risinājumiem ar mērķi sasniegt profesijas standartā noteiktās prasības (*Ekstein & Wallerstein, 1972, p. 254–255; Kadushin, 2002, p. 199–212*).

Uzsverot iepriekš teikto, supervīzija ir nepieciešama īpaši tajās profesijās, kurās starppersonu saskarsme veidojas ar mērķi palīdzēt grūtībās nonākušam cilvēkam. P. Havkins uzskaita sociālā darbinieka profesionālās lomas, kas pamatbūtībā raksturo palīdzošās attiecības gan sadzīvē, gan sabiedrībā sen pazīstamās profesijās (sk. 2. tabulu).

2. tabula. Sociālo darbinieku profesionālās lomas un to raksturojums (pēc Hawkins, 2006)

<i>Profesionālās lomas nosaukums</i>	<i>Vēršanās pēc palīdzības iemesli</i>	<i>Klienta gaidas</i>
Ārsts	Simptomi, sāpes	Diagnoze, ārstēšana, veselība
Mācītājs	Grēki, atzīšanās, bailes	Nožēla, piedošana, atpestīšana
Skolotājs	Nezināšana, jautājumi	Zināšanas, atbildes, izglītība
Advokāts	Netaisnība	Aizstāvība, attaisnošana
Tiesnesis	Noziegumi	Atmaksa, sods, taisnīgums
Koučs	Slikti rezultāti	Uzlabot darba sniegumu
Draugs	Patība, bēdas, prieks	Pieņemšana, uzklauššana, atbalsts
Māte	Sāpes, vajadzības	Mierinājums, tuvība, drošība

Analizējot minētās sociālo darbinieku profesionālās lomas (sk. 2. tabulu), var teikt, ka vienmēr pastāv risks pārkāpt citu palīdzozo profesiju robežas, kā arī risks zaudēt profesionālismu, nekritiski izmantojot personīgo dzīves pieredzi klienta situācijā. Tas ir raksturīgi palīdzošajās profesijās, kuru pamatā ir cieša saistība ar citu cilvēku vajadzībām un iesaistīšanās starppersonu attiecībās, kas atšķiras no ikdienā ierastajām. Pastāv risks zaudēt emocionālo līdzsvaru, tāpēc supervīzijas uzdevums ir nevis mierināt un pārliecināt, bet ļaut emocionāli drošās supervīzijas attiecībās pārdzīvot radušos situāciju, tādējādi izzinot un saprotot piedzīvoto pieredzi darbā ar klientu un apgūstot jaunas praksei noderīgas zināšanas (Hawkins, 2006, p. 19).

Sociāli ekonomiskā situācija pasaulē un Latvijā nosaka nepieciešamību pēc efektīva profesionālā atbalsta un profesionālās pilnveides ne tikai palīdzošajās profesijās, bet arī daudzās citās profesionālās darbības jomās. Supervīzijas praksē tiek izmantoti šādi jēdzieni: „prakses apmācība”, „klīniskā supervīzija”, „dzīves supervīzija”, „konsultācija”, „konsultēšana”, „padomdošana”, kā arī nu jau pasaulē īpaši atzinīgi novērtētie supervīzijai radniecīgie virzieni „mentorings”, „koučings”, „tutorings” un „konsaltings”. Minētie jēdzieni mūsdienās kļūst aktuāli, taču terminoloģijas jautājumi ir vēl risināmi gan teorētiskā, gan praktiskā līmenī, jo tas ir saistīts ar ievērojami jaunāku praksi. (Bracey, 1978, p. 9–12). Detalizētāka analīze sekos turpinājumā 1.3.2. un 1.3.3. sadaļās.

Mūsdienās attīstās daudzveidīga profesionālā atbalsta struktūru veidošanās, kurām ir gan tuvas līdzības ar supervīzijas praksi, gan arī specifiskas atšķirības, bet tomēr konsultēšana ir vienojošais pamatdarbības veids. Piemēram, angļu valodā darbības kopums, ko mēs saprotam kā konsultēšanu, ir jēdzieniski plašs: *counselling, consulting, mentoring, guidance, coaching, advising, tutoring, supervision* (Ertelts & Šulcs, 2008, p. 12), kas arī latviešu valodā pēc fonētiskas principa tiek lietoti līdzīgi, kā piemēram, „koučings”, „mentorings”, „tutorings”,

„konsaltings”, „moderācija”, „mediācija” u. c. Dažiem no tiem pat ir grūti atrast piemērotu tulkojumu, bet latviešu valodā tie ienākuši jau ap 2005.–2006. gadu, kad tika izveidota „Karjeras attīstības atbalsta sistēmas koncepcija” (KAAS, 2007), līdz ar to nosacīti aizstājot līdz šim lietoto terminu „profesionālā orientācija”.

Latviešu valodas jēdzienam „karjeras konsultēšana” nosacīti visatbilstīgāko angļu valodas vārdkopu *careers counselling* Lielbritānijā attiecina tikai uz turpmākā darba ceļa izvēli. Arī termins *career guidance*, piemēram, Īrijā, tiek interpretēts atšķirīgi no tā, kā to saprot kontinentālajā Eiropā. Vācijā tradicionāli pēc formas tiek norobežota konsultēšana izglītībā (vācu val. *Bildungsberatung*) un konsultēšana nodarbinātības jomā (vācu val. *Berufsberatung*), kaut arī saturiski abās ir ļoti daudz kopīga un striktu robežu novilkt tikpat kā nav iespējams.

Visām minētajām darbības jomām ir konsultējošs raksturs (Ehmer, 2009, p. 40). Jēdziens „konsultēšana” latviešu valodā apzīmē ļoti plašu darbību spektru. Tas ir attiecināms uz gandrīz jebkuru darbības jomu un kopumā nozīmē komunikācijas procesu, kura ietvaros konsultants palīdz rast risinājumu, sniedzot padomu klientam. „Karjeras konsultēšana”, „ģimeņu konsultēšana”, „psiholoģiskā konsultēšana” vai „psihoterapija” attiecas uz konsultēšanu, kuras mērķis ir palīdzēt citiem indivīdiem. „Palīdzēt” nozīmē emocionāli atbalstīt, izrādīt sapratni, iedziļināties klienta situācijā un to viņam atspoguļot, ļaut klientam apzināties iespējas palīdzēt pašam sev, kā arī atainot klienta rīcības variantu iespējamās sekas un visbeidzot – iedrošināt klientu pašam pieņemt apzinātu un argumentētu lēmumu. Var teikt, ka šādas konsultēšanas ietvaros priekšplānā izvirzās sociālais atbalsts, bet virsmērķis ir ar sevi harmonijā esošs un ar dzīvi apmierināts klients (Ertels & Šulcs, 2008, p. 12).

Analizējot sociālā darba supervīzijas profesionālās robežas, **var secināt**, ka sociālā darba supervīzija ir saistīta ar daudzām citām radniecīgām (palīdzošām) profesijām, kuras attīstījušās, balstoties uz līdzīgām teorētiskām nostādnēm ar mērķi palīdzēt cilvēkiem jautājumos, kas skar fizisko, psiholoģisko, intelektuālo, emocionālo un garīgo labklājību. Supervīzijas specifiskais uzdevums ir palīdzēt iepriekšminētajos jautājumos un meklēt risinājumus problēmām, kas rodas sarežģītās darba situācijās. Supervīzijas process notiek, savstarpēji reflektējot, veicinot jaunu zināšanu veidošanos, balstoties uz profesijas specifiskajām vajadzībām un teorētisko pamatojumu.

Mūsdienu supervīzijas praksē izmanto integratīvu pieeju, kur nozīmīgs saglabājas attiecību veidošanās princips profesionālo vajadzību kontekstā. Supervīzija ir aktuāla ne tikai palīdzošo profesiju pārstāvjiem, lai realizētu profesijas standartā noteiktās prasības, bet arī uzņēmējdarbībā un izglītības jomā srādājošiem speciālistiem, sniedzot gan emocionālu, gan izglītojošu atbalstu.

Lai gan pētījuma mērķis ir padziļināti analizēt tieši sociālā darba supervīzijas specifiku, svarīgi ir noteikt būtiskākās atšķirības starp divām pasaulē un Latvijā izplatītākajām profesionālās pilnveides formām: koučingu un mentoringu, kas skaidrāk iezīmētu sociālā darba supervīzijas profesionālās robežas un noteiktu, ar ko supervīzija atšķiras no koučinga un mentoringa. Tas ir nepieciešams, lai pamatotu supervīziju kā specifisku profesionālās pilnveides formu sociālajā darbā, kas ir atbilstoša tieši sociālo darbinieku profesionālajām vajadzībām.

### 1.3.2. Koučings kā profesionālās pilnveides forma

Aplūkosim supervīzijai līdzīgu profesionālās pilnveides formu – koučingu. Koučinga pamatprincipi veidojušies 20. gs. 60. gadu beigās, kad tenisa treneris un sporta psiholoģijas eksperts T. Golvejs (*Gallwey*, 1974) koučingu nosauca par „iekšējo spēli” (angl. *inner game*). P. M. Senge (*Peter M. Senge*, dzim. 1947. G.), kuru pasaulē pazīst kā inovatoru un vienu no organizāciju mācīšanās (angl. *organizational learning*) stratēģiju pamatlicējiem, T. Golveju uzskatīja par vienu no dižākajiem tā laika skolotājiem. Pats P. Senge (*Senge*, 1990, p. 240) mācīšanos organizācijā (darbavietā) uzsver kā iespēju “mācīties mācīties kopā”.

Koučinga identitāte saistīta ar kādas Ziemeļungārijas pilsētas nosaukumu *Kocs*, kur tika izgatavoti zirgu rati. Runājot par kouču (angl. *coach* – treneris) (persona, kas nodrošina koučingu) kā „instruktoru”, „treneri”, „profesionālo padomdevēju”, „skolotāju”, attiecīgās profesionālās jomas ekspertu, šī vārda mūsdienas izpratne veidojusies ap 1830. gadu, kad Oksfordas Universitātē radies nostāsts par privātskolotāju (angl. *tutor*), kurš veiksmīgi izvedis studentus cauri visiem eksāmeniem. Mūsdienās koučs ir profesionālis, kas spēj pārlicināt un pierunāt, viņš ir eksperts jautājumu tehnikas izmantošanas jomā, ar kuru palīdzību ievieš lielāku skaidrību, atmodina apziņu un vēlmī darboties. Koučs, uzdodot precīzus jautājumus, klausās, atbalsta, sniedz atgriezenisko saiti, seko procesam utt. Sesijas gaitā vai tās noslēgumā top kopīgi izstrādāts plāns ar laika termiņiem un konkrētām darbībām, kuras jāveic, lai sasniegtu iecerētos mērķus (*Certo*, 2008, p. 463). Kā svarīgākās kouču īpašības tiek nosauktas: pacietība, vērīgums, neatlaidība un uzmanīgums (*Клаттербак*, 2008, c. 17).

20. gs. koučings galvenokārt tika attiecināts uz izglītojošu atbalstu darbavietā (*Brockbank & McGill*, 2006, p. 17), kas tika sniegts jaunajiem darbiniekiem (*Bachkirova, Cox, & Clutterbuck*, 2010, p. 2). D. Klaterbaks, Šefīldas-Hallamas un Oksfordas Universitātes lektors, kā arī pieredzējis organizāciju koučinga pasniedzējs – praktiķis, iepriekšteikto papildina, sakot:

„Koučings ir stratēģija, kas profesionāli palīdz personai identificēt un sasniegt viņa izvirzīto mērķi, kā arī atbalsta viņu mērķa sasniegšanas procesā un pārrauga tā realizēšanos” (Clutterbuck, 2007, p. 19).

Z. Bāna un E. Visnere (*Bán & Wiesner, 2009, p. 78*) – Budapeštas Karoli Universitātes (*Károli University, Hungary, Budapest*) docētājas – uzskata, ka koučings ir supervīzijas specifisks veids vai metodika, kas palīdz sasniegt mērķi minimāli īsā laikā, kā arī veicina pašīstenošanos izvēlētajā profesionālajā jomā. Savukārt J. Heija (*Hay, 2007, p. 11*), kas ir daudzu grāmatu par koučingu autore, praktiķe, kā arī viena no Eiropas mentoringa un koučinga padomes (*European Mentoring & Coaching Council (EMCC)*) dibinātājām, šobrīd prezidente, uzskata, ka koučinga pamatmērķis ir attīstīt konkrētas profesionālās prasmes, kā arī sniegt konsultācijas karjeras jautājumos un nodrošināt sasniegumu pārraudzību (Austrijas Supervīzijas asociācija – *Österreichische Vereinigung für Supervision*). Saskaņā ar iepriekšminēto pastāv uzskats, ka mūsdienās nav iespējams un arī nav vajadzīgs noteikt krasas atšķirības, kā arī ievērot stingras robežas starp koučingu, mentoringu un supervīziju. *EMCC* organizācijas politiskajās nostādnēs šie divi jēdzieni – mentoring un koučings – viens no otra principā netiek nodalīti, bet apvienoti kā idejiski līdzvērtīga profesionālās pilnveides forma. Atšķirību galvenais nosacījums ir mērķa grupas profesionālo vajadzību specifika un izvirzītais mērķis (*Hay, 2007, p. 4*).

Pētot zinātnisko literatūru profesionālās pilnveides kontekstā, ir redzams, ka daudz pētījumu ir veltīts profesionāli izglītojošo mērķu sasniegšanai ar koučinga palīdzību. Lai noteiktu koučinga – mentoringa – supervīzijas atšķirības, bija nepieciešams iepazīties ar pasaulē veiktajiem pētījumiem par reflektīvo darbību un/vai mācīšanos koučingā (angl. *reflective action/learning in coaching*), kas ir ietverts šī promocijas darba pētījuma priekšmetā. Šim nolūkam tika izpētīta ERIC (*Educational Resource Information Center*) datu bāze, kas ietver informāciju par izdotajiem zinātniskajiem darbiem izglītības jomā. Iegūtā informācija par pēdējiem desmit gadiem parāda, ka pedagoģiska problemātika koučingā iekļauta 46 darbu virsrakstos (*Norman & Powell, 2004; Aitkenhead, 2009; O'Neil & Marsick, 2009; Stover, Kissel, & Haag, 2011, et al.*), kā arī astoņos zinātnisko monogrāfiju virsrakstos, kas ietver informāciju par reflektīvo darbību koučingā mācīšanās mērķu sasniegšanā (*Brockbank & McGill, 2006; Clutterbuck, 2007; Parsloe & Parsloe, 2009; Hoover & Gorrell, 2009; Chapman, 2010; Mcleod & Thomas, 2010; Loyd, 2010; Angus & Will, 2010*).

Tradicionāli praksē ir pazīstami divi vadošie koučinga virzieni: vadības koučings (angl. *Executive & leadership coaching*) un dzīves koučings (angl. *life coaching*). Vadības koučinga mērķis ir profesionālais sniegums un karjeras izaugsme. Galvenie uzdevumi ir izstrādāt

vadības stratēģijas, panākt efektīvu saziņu, sniegt izglītojošu atbalstu pārmaiņu un krīzes vadības problēmjautājumos, kā arī personiskās karjeras izaugsmes plānošanā (*Stokes & Jolly, 2010, p. 245; Whitmore, 2009*).

Dzīves koučings orientējas uz personīgās pilnveides jautājumiem, kas mūsdienās kļūst arvien aktuālāki, jo tiek uzskatīts, ka visas profesionālās problēmas ir attiecināmas galvenokārt uz pašu personu kopumā. Šis koučinga veids vairāk raksturīgs ar to, ka darbība notiek ārpus organizācijas un risināmie pamatjautājumi attiecas uz personas dzīves kvalitāti, papildījumu, veselību, starppersonu attiecībām, finansiālo brīvību, u. c. Ar kouča palīdzību un atbalstu situācija tiek novērtēta atbilstīgi personas pieredzei un rasts piemērotākais lēmums vai darbība, uzturot noturīgu līdzsvaru starp identificētajām prioritātēm (*Mumford, 2007; Starr, 2008, p.14*).

Koučings mūsdienās attīstās ļoti strauji. Tas ir atzarojoties no profesionāliem virzieniem, kas aptver plašu interešu mērķus un veicamo uzdevumu aspektus: sporta koučings, komandas koučings, pašattīstības koučings, koleģiālais koučings (*Rappe-Giesecke, 2000*). Personas, kas praktizē koučingu, pārstāv profesionālās jomas, kuru saknes meklējamas gan sociālajā psiholoģijā, pedagoģijā (mācīšanās teorijās), cilvēkresursu un organizāciju attīstības teorētiskajās nostādnēs, eksistenciālajā un fenomenoloģijas filosofijā u. c.

Mūsdienās pasaulē ir pazīstami šādi koučinga zinātniski teorētiskā pamatojuma virzieni, kurus apkopojusi E. Koksa, T. Barišņikova, D. Klaterbaks: Psihodinamiskā pieeja koučingā (*G. Lee*), Kognitīvi biheiviorālais koučings (*E. Williams, N. Ederton, S. Palmer*), Uz risinājumu fokusēta pieeja koučingā (*M. J. Cavanagh, A. M. Grant*), (*Garvey, Stokes, Megginson, & Chandler, 2009, p. 81*), Personcentrēta pieeja koučingā (*S. Joseph*), Geštalta pieeja koučingā (*E. Spinelli*), Ontoloģiskais koučings (*A. Sieler*), Naratīvais koučings (*D. B. Drake*), Kognitīvi attīstošā pieeja koučingā (*T. Bachkirova*), Transpersonālā pieeja koučingā (*J. Rowan*), Pozitīvās psiholoģijas pieeja koučingā (*C. Kauffman, I. Boniwell, J. Silberman*), Transakcionālā analīze un koučings (*T. Newton, R. Napper*), NLP pieeja koučingā (*B. Grimley*) (*Cox, Bachkirova, & Clutterbuck, 2010*). Minētie teorētiskie un profesionālie virzieni norāda, ka koučings ir interdisciplināra profesionālās pilnveides forma un tam ir izveidojies multiteorētisks pamatojums.

Koučingam mūsdienās ir tendence strauji attīstīties un pilnveidoties, tāpēc teorētiskās bāzes plašo eklektiku var uzskatīt nevis kā trūkumu, bet gan ieguvumu, jo mainīgās sabiedrības nepieciešamībai atbilstīgu risinājumu meklējumu centieni ir dominējoši. Plašais teorētisko pieeju klāsts norāda uz koučinga teorētiskā pamatojuma elastīgumu, kas piemērojams gan darbā ar indivīdu, gan ar organizāciju, attīstot mācīšanās kultūru un profesionālo sniegumu darbavietā.

Koučinga un sociālā darba supervīzijas izpētes kontekstā *personcentrētā teorētiskā pieeja* sakrīt ar sociālā darba un supervīzijas teorētiskajām pamatnostādņēm. S. Josefs (*Joseph*, 2010, p. 69) uzskata, ka *person-centrētā pieeja* (vai klientcentrētā pieeja, *Rogers*, 1951/1990) koučingā, kas attīstījusies no 20. gs. 40. un 50. gadu zinātniskajiem darbiem un ir balstīta humānpsiholoģijas uzskatos par cilvēku kā savas paša dzīves galveno ekspertu, ir plaši izmantojama gan individuālajā darbā, gan ar grupām, gan arī kopienu sociālās politikas veidošanā (*Barret-Lennard*, 1998). Personcentrētā pieeja ir veidojusies kā alternatīva tā laika biheiviorālai psiholoģijai un psihoanalīzei un nebalstās uz medicīniskiem modeļiem, kā arī ir skaidri nošķirama no psihoterapijas. Personcentrētajai pieejai ir raksturīgi šādi atslēgas vārdi: *pašaktualizēšanās, sociālkonstruktīva paša vides veidošana, cilvēks kā autonoma, unikāla, izaugsmei motivēta būtne un dabas fenomens pasaulē* (*Rogers*, 1959).

Koučingam attīstoties, aktuāli kļūst profesionālā statusa jautājumi, piemēram, ētika, supervīzija un profesionālās pilnveidošanās aspekti globālā kontekstā, kas perspektīvā ļautu koučingam veidoties kā sabiedrībā vispārīgi atzītai profesijai. Profesijas jēdziens mūsdienās ir mainījies, jo tādi kritēriji kā akadēmiski iegūta kvalifikācija, ētikas kodekss, profesijas standarts, prakses licence un likumisks pamatojums normatīvajos aktos ir tradicionāli pieņemta prakse (*Spence*, 2007, 261). 21. gs. svarīgāki ir nevis tie kritēriji, kas koučingu virza profesijas statusa iegūšanai, bet gan tie, kas veidotu koučingu kā augsti profesionālu praksi, piemēram: profesionālā izglītība, sociālās pilnvaras, teoriju un metožu izmantošanas plurālisms kā satura pamatojums, prakses pētniecības attīstība, kvalitātes nodrošināšana, profesionālo organizāciju veidošanās un sadarbība, finansiāla neatkarība no individuālā pieprasījuma (*Deutscher Bundesverband Coaching DBVC*, 2007).

Izplatītākās darba metodes, ko pārmaiņus izmanto koučingā, ir – novērošana, pārrunas, jautājumu uzdošana un reflektēšana, kam nepieciešama mācīšanās mērķu orientēta analīze (*Yelloly & Henkel*, 1995, p. 27). Ja process ir ilgstošs un visu dalībnieku ekspektācijām atbilstīgs, tad metodes tiek bagātinātas, izmantojot arī medijus un modernās informācijas tehnoloģijas, piemēram, telefona sarunas, video novērošanu, tiešsaistes konsultācijas utt. Būtisks nosacījums koučingā ir „tagadnes pieredzes” (*Starr*, 2008, p. 165) vai „tiešās pieredzes” (*Senge*, 2006, p. 23) izmantošana. „Šeit un tagad” pieeja, kā to uzsver arī Austrijas Supervīzijas asociācija, ļauj nekavējoties sniegt nepieciešamo informāciju, skaidrojumus un atklāt jaunas iespējas, attīstot reflektīvās prasmes un iedrošinot patstāvīgu lēmumu pieņemšanai (*Hay*, 2007, p. 11).

Profesionālās jomas, kurās tiek izmantots koučings kā profesionālās pilnveides forma ir dažādas: uzņēmējdarbība; sociālās institūcijas; māksla un kultūra; mazie un vidējie uzņēmumi; izglītības iestādes; informācijas plašsaziņas tehnoloģijas un to nesēji; politika; baznīcas un



religiju kopienas garīgā prakse; pētniecība; tieslietu institūcijas; ārstniecība un medicīniskais personāls; nevalstiskais sektors un sabiedriskās organizācijas. Lai labāk būtu izprotama koučinga specifika, ir svarīgi noteikt tās problēmjomas, kurās koučings ir piemērojams un kurās nē. Tur, kur beidzas koučinga robežas, sākas citu speciālistu (piemēram, terapeita, psihoterapeita, psihologa) kompetence un atbildība (sk. 3. tabulu).

### 3. tabula. Koučinga mērķi un citu palīdzošo profesionālo jomu problemātika

<i>Koučinga mērķi</i>	<i>Citu palīdzošo profesionālo jomu problemātika</i>
Dzīves plāna veidošana, mērķu un uzdevumu izpratne un noteikšana.	Atveseļošana no narkotisko vielu atkarības (medikamenti, heroīns, kokaīns u. c.).
Stresa vadīšana un mazināšana specifiskās dzīves situācijās.	Ievērojamas (piem., lietošana visas dienas laikā) alkohola atkarības ārstēšana un rehabilitācija.
Personīgās dzīves un darba līdzsvara noteikšana, tā atbilstība izvirzītajām ekspektācijām.	Vardarbības vai seksuālās izmantošanas traumatiskās pieredzes un seku mazināšana, atbalsts un palīdzība.
Saskarsmes spēju uzlabošana ar citām personām.	Tieksmes uz vardarbību un /vai seksuālu izmantošanu, problēmas identificēšana un atveseļošana.
Pašizziņas spēju uzlabošana un pilnveidošana.	Mentālu, psihisku saslimšanu ārstēšana.
Pašdisciplinēšanas un motivācijas uzlabošana.	Psiholoģisku problēmu diagnosticēšana un atveseļošana.
Veselības un labsajūtas ieradumu nostiprināšana (diēta, vingrinājumi) u. c.	Krasu garastāvokļa maiņu risināšana. Depresijas pazīmju noteikšana un atveseļošana u. c.

Analizējot koučingu, raksturīgākā iezīme ir orientēšanās uz efektivitāti, ja darba sasniegumi nav pietiekami rezultatīvi. Taču koučings var būt arī orientēts uz starppersonu attiecību mijiedarbību un konfliktu risināšanu, kā arī var dot pozitīvu ieguldījumu darba procesā, precizējot galvenos jautājumus un profesionālās lomas. Lai koučingu varētu salīdzināt ar līdzīgu profesionālo jomu, piemēram, mentoringu un/vai supervīziju, būtu jāizvirza definīcija, kas ļautu noteikt tā īpašības un struktūru, lai gan daudzu pētījumu autori uzskata, ka vienota definīcija nav iespējama (*Pallasch & Petersen, 2005, p. 33; Клаттербак, 2008, c. 27; Garvey, 2010, p. 341*).

Ļoti bieži koučings tiek tēlaini salīdzināts gan ar zinātņi, gan ar mākslu, jo galvenais uzdevums ir atklāt cilvēka potenciālu ar mērķi maksimāli paaugstināt darba un dzīves efektivitāti, ļaujot viņam izmantot savas paša spējas. Koučinga būtība ir palīdzēt cilvēkam iemācīties ko jaunu, nevis viņam ko iemācīt. Galveno uzmanību koučingā pievērš klienta situācijai, kurā viņš atrodas šobrīd un ko viņš ir gatavs izdarīt, lai nokļūtu tur, kur viņš grib būt rīt (*Клаттербак, 2008, c. 17*).

Z. Bāna un E. Visnere (*Bán & Wiesner, 2009*) salīdzina koučingu un supervīziju pēc šādiem kritērijiem: *mērķis, darba specifika, fokuss, tematika, zināšanu nodošanas*

*starpniecība, laika dimensija. Koučinga pamatmērķis ir produktivitātes un efektivitātes paaugstināšana (Кламмербак, 2008, c. 18); darba specifika ir starppersonu komunikācija, kam pamatā ir precīzu jautājumu uzdošana, nevis padomu došana (Самольянов, 2008, c. 8); fokuss uz personāla nepieciešamo prasmju attīstīšanu (Hawkins & Smith, 2006, p. 22). Koučinga tematika var būt ārkārtīgi plaša, piemēram, dzīves un darba balanss, karjeras progress, pārmaiņu vadība, pakalpojuma kvalitāte, līderība, stratēģiskās domāšanas veicināšana. Zināšanu nodošana: gan konkrēti atbildot uz pieprasījumu un iepriekšēju vienošanos, gan mediācijas veidā, decentralizējot un ģenerējot kolektīvas zināšanas, kā arī radot jaunas vērtības (Hawkins & Smith, 2006, p. 199). Katrs gadījums ir atšķirīgs, tādējādi zināšanu loks ir plašs un speciālistu noteikts. Laika dimensija koučingā tiek aktualizēta kā tagadnes situācija, bet pagātnes pieredzes analīze netiek uzskatīta par nozīmīgu. Strādāts tiek ar laika perspektīvu nākotnē, taču darba procesā laika jēdziens tiek izmantots arī kā motivējošs faktors, lai precizētu prioritātes: kas ir svarīgs šobrīd manā dzīvē? (Grimley, 2010, p. 194). Koučingam specifiska iezīme ir strikta laika ievērošana paredzēto sesiju skaita ziņā, kam pamatā ir līgumsaistības (kontrakts) ar kouču un klientu (Austrijas Supervīzijas asociācija – Österreichische Vereinigung für Supervision).*

Analizējot koučinga saturu, Ž. Bāna un E. Visnere (*Bán & Wiesner, 2009, p. 79*) uzsver četras būtiskas kompetences, kas būtu svarīgas koučam: lauka kompetence, sociālā kompetence, teorētiskā kompetence, konsultēšanas kompetence.

Lauka kompetence – profesionālās jomas pārzināšana. *Lauka kompetenci* raksturo zināšanas par organizācijas funkcionēšanu, organizācijas dibināšanas un vēstures pārzināšana; organizācijas hierarhijas un kultūras pārzināšana, runāšanas un rakstīšanas izmantošanas prasmes, kā arī klientu vajadzību pārzināšana.

Sociālā kompetence – saskarsmes un emocionālās vides veidošana. *Sociālā kompetence* ietver savstarpējās darbības un sadarbības paņēmienu izmantošanas prasmes, komunikācijas prasmes; pozitīvu attieksmi un radošumu, bagātīgu dzīves pieredzi; profesionālās distances un līdera pieredzes izmantošanu.

Teorētiskā kompetence – kouča darbības teorētiskais pamatojums, kā arī konsultēšanas kompetence, kas uzsver kouča prakses attīstību un radošumu. *Teorētisko kompetenci* raksturo, pamatzināšanas psiholoģijā, andragoģijā un pedagoģijā; zināšanas par grupu dinamiku, par organizāciju vadības teorijām, kā arī pamatzināšanas ekonomikā.

Konsultēšanas kompetenci raksturo spēja kontrolēt un vadīt iejaukšanās tehniku izmantošanu un rezultātu novērtēšanu, kā arī spēja izveidot personīgo konsultēšanas konceptu, stilu un pārvaldīt to. Ž. Bāna un E. Visnere (*Bán & Wiesner, 2009*) uzsver, ka pozitīvi ir

vērtējama koučinga dalībnieku savstarpēja diskusija par esošajām un attīstāmajām kompetencēm, lai precizētu izpratni par kompetenču formulējumiem un to izmantošanu.

Koučinga darba procesā notiek: *darbinieka novērošana*, kas parāda, vai darbinieks ir vai nav perspektīvs; *darbinieka motivācijas veicināšana* un tālākās darbības iespēju apsvēršana; *mērķa izvirzīšana*, *realitātes analīze*, *problēmas raksturošana* un *iespējamo lēmumu meklēšana un izvēle* (Certo, 2008, p. 463).

Analizējot zinātnisko literatūru par koučinga būtību un saturu, **var secināt**, ka koučings ir izmantojams gan kā profesionālās pilnveides forma, gan arī kā metode, lai uzlabotu darba sniegumu un sasniegtu izvirzītos mērķus gan profesionālajā darbībā, gan arī personīgajā dzīvē. Neraugoties uz to, ka koučinga prakses un zinātniskais pamatojums mūsdienās strauji attīstās, koučings ir interdisciplināra pilnveides forma, kas orientējas uz plašu mērķa auditoriju un konkrēta izvirzītā mērķa sasniegšanu. Supervīzijas mērķa auditorija ir speciālisti, kuru profesija ir saistīta ar palīdzību cilvēkiem. Salīdzinoši ar koučingu supervīzija ir vairāk orientēta uz procesu un profesionālo vajadzību apmierināšanu. Koučinga procesā galvenais akcents tiek likts uz nepieciešamo prasmju apguvi, izmantojot atbilstīgas tehnikas, taču supervīzija ir vērsta uz supervīzijas dalībnieka kognitīvo darbību, emocionālo procesu vadīšanu un profesionālu risinājumu meklēšanu. Viens no nosacījumiem koučingā ir kouča (persona, kas vada procesu) supervīzijas prakses īstenošana un attīstīšana. Supervīzija koučam ir nepieciešama, lai pilnveidotu savu profesionālo meistarību un pasargātu klientu no kļūdainiem risinājumiem.

Turpmāk ir svarīgi izpētīt arī mentoringu kā profesionālās pilnveides formu un analizēt tā būtību, kas ir pēc būtības līdzīga supervīzijai, bet tās saturs un metodes ir atšķirīgi.

### **1.3.2. Mentorings kā profesionālās pilnveides forma**

Koučingam tuva un supervīzijai līdzīga profesionālās pilnveides forma ir mentorings. Jau kopš pagājušā gadsimta 90. gadiem pastāv diskusijas par mentoringa, koučinga, kā arī supervīzijas atšķirīgajām iezīmēm, mēģinot nodalīt to specifiku. Šajā apakšnodaļā tiks izpētīta mentoringa būtība un specifiskās iezīmes, kas to raksturo salīdzinājumā ar koučingu un supervīziju. Šefildas-Hallamas Universitātes mentoringa un koučinga docētāji B. Garvejs, P. Stouks, D. Meginsons, & D. Chandler u. c. (Garvey, Stokes, Megginson, & Chandler, 2009, p. 9; Brockbank, 2006) uzskata, ka aktīvāko diskusiju pamatā ir tieši akadēmiskās vides pārstāvju vēlme precizēt mentoringa un koučinga atšķirības un noskaidrot, vai šīs jomas būtu strikti nodalāmas. Viens no diskusiju iemesliem ir abu profesionālās pilnveides formu tendence

profesionalizēties un apvienoties izvirzītajiem mērķiem atbilstošās profesionālās organizācijās (biedrībās, asociācijās vai konfederācijās). Pretstatā akadēmiskās vides diskusijām praksē šim jautājumam pievērš ievērojami mazāku uzmanību, lai gan pamatā ir izvirzāmi šādi problēmaspekti:

- atšķirības mentoringa un koučinga izmantošanā praksē;
- mērķa grupu profesionāli plašais konteksts un kopīgais profesionālās darbības lauks;
- ieinteresēto un iesaistīto dalībnieku atšķirīgā uztvere un domstarpības;
- komerciālie, ētikas un praktiskie apsvērumi.

Vārda „mentors” izcelsme ir atrodama grieķu mitoloģijā (grieķu val. *Μέντωρ*), kur tiek minēts vārds „mentors” kā gudrs sirmgalvis – Homēra eposā *Odiseja* Odiseja dēla Tēlemaha audzinātājs. Gan Homēra (*Ὅμηρος*, 800, BC) episkā poēma par Odiseju, gan Platona (*Πλάτων*, 427–347, BC) Homērs, gan Sokrata (*Σωκράτης*, 469–399, BC) dialoga un jautājumu metode ir attiecināma uz mūsdienās mentoringā izmantoto zināšanu apguvi, izmantojot dialogu, sistemātisku jautājumu veidošanu un aktīvu līdzdalību kritiskās debatēs. Seno laiku mācīšanās filozofijas attīstības kontekstā Platonam kā Aristoteļa (*Αριστοτέλης*, 384–322, BC) skolotājam tiek piedēvēta mentora loma.

Lai gan vārds „mentors” ir pazīstams jau kopš senās Grieķijas laikiem, jēdziena „mentoring” mūsdienu semantiskā nozīme meklējama angļu valodā, kas tulkots kā *padomdevējs, darbaudzinātājs*. Taču cilvēku, kurš saņem mentora padomu, dēvē par protežē, kas latviešu valodā, tāpat kā daudzās citās valodās, fonētiski aizgūts no franču valodas *protégé* un nozīmē *aizsargājama*. Mūsdienās mentors nozīmē uzticības cienīgu padomdevēju, uzticības personu, skolotāju, audzinātāju vai labu draugu. Mentora uzdevums ir palīdzēt jaunam cilvēkam atrast sevī jaunus talantus un pilnībā tos attīstīt, tā sakot, „paņemt zem sava spārna” (*Lillia*, 2005, 16. lpp.). T. D. Allens, L. M. Finkelšteins, M. L. Potīts (*Allen, Finkelstein & Poteet*, 2009, p. 2).

Raksturojot mentoringa (līdzīgi arī koučinga) pamatbūtību, kā īpaši nozīmīgs ir vēsturiski izveidojies attiecību modelis starp vairāk izglītotu personu – ekspertu un mazāk zinošu, jaunāku personu vai mācekli (*Murrey & Owen*, 1992). Tas sasaucas ar V. Robinsones (vairāk sk. 28., 34., 77. lpp.) supervīzijas vēsturiskā aizsākuma priekšstatiem par atbalstu speciālistiem praksē. Šāds uzstādījums nosaka iespējas mācīties un attīstīt nepieciešamās kompetences saskaņā ar augstākstāvošas personas ieteikumiem. S. C. Čerto (*Certo*, 2008, p. 557) uzskata, ka mentoringā padomu došana, konsultācijas un iedrošināšana ir būtiska viens-pret-vienu darba attiecībās.

Mentoringa izplatība vērojama Amerikas Savienotajās Valstīs, kur rodamas senākas mentoringa saknes nekā Eiropā. Eiropā mentoringa popularitāte augusi pēdējos 20–25 gados.

Visvairāk mentoring ir izplatīts sieviešu vidū. Interese par *mācīšanos un attīstību* brīvprātīgo sektorā Eiropas Savienībā ir acīmredzami palielinājusies pēc 1998. gada publikācijām – Eiropas Komisija, Baltā Grāmata par *Brīvprātīgo organizāciju un fondu Eiropā lomas veicināšanu*, kas paredz sabiedrisko, brīvprātīgo organizāciju lomas palielināšanu, vairojot viņu ieguldījumu Eiropas integrācijā. Eiropā šāda veida organizāciju skaits ir audzis pēdējos 20 gados (45% no esošajām organizācijām ir izveidotas pēc 1981. gada). Lai gan mentoringa kustība ir kļuvusi populāra, nav vienota pētījuma par mentoringu un sistemātiska apskata par mentoringa praksi. Visvairāk publikāciju par mentoringu ir ASV un Lielbritānijā. Vienā no pirmajiem nozīmīgākajiem teorētiski socioloģiskajiem darbiem 1950. gadā G. Zimmels (*Simmel*, 1950, p. 118–144) apraksta mentoringa un koučinga diādisko partnerattiecību veidotu vidi jau citā kvalitātē, kur notiek problēmu risināšana dabiskā komunikācijas veidā, kam pamatā ir svarīgi starppersonu attiecību elementi: cieņa, aktīva iesaistīšanās un konfidencialitāte. Tieši konfidencialitāti kā nozīmīgu diādisko attiecību aspektu vēlākā laikā uzsver D. Klaterbaks un D. Meginsons (*Clutterbuck & Megginson*, 1999), īpaši runājot par mentoringu vadības līmeņa speciālistiem. Mentoringa procesā jāparedz problēmsituāciju veidošanās, kad atklāti un vaļširdīgi tiek runāts par vadības iekšējiem procesiem. Personīga rakstura informācija un konfidencialitāte ir uzskatāma kā procesā iesaistīto strikti ievērojams ētikas princips (*Lillia*, 2005, 43. lpp.). Savukārt ilgstošās darba attiecībās būtu jāparedz arī zināmi riska faktori, jo tiek uzskatīts, ka mentoringa sekmē atkarību un pakļaušanos. Vienpusīgs mentoring varētu būt attīstību kavējošs (*Armitage & Burnard*, 1991, p. 225–229). S. C. Čerto (*Certo*, 2008, p. 470) atzīmē vēl vienu būtisku nosacījumu, ka mentoram jābūt konkrētās profesijas pārstāvim un prasmīgam specifiski profesionālajā laukā.

No tradicionāli diādiskajām attiecībām mentoringa laika gaitā attīstījies arī kā grupas, komandas un pat organizāciju mentoringa. Pazīstamākie mentoringa darbības veidi ir šādi: *mentoringa uzņēmējdarbībā* – pieredzējis uzņēmējs (mentors) dalās savā pieredzē, zināšanās un kontaktos ar jauno vai topošo uzņēmēju (pieredzes pārņēmēju); *karjeras mentoringa* – augsta līmeņa profesionālis vai pieredzējis uzņēmējs palīdz jaunam, perspektīvam karjeristam vai jaunam uzņēmējam veidot karjeru, attīstīt biznesu. Šis veids ir izplatīts Amerikas Savienotajās Valstīs un Eiropā; *mentoringa uzņēmumos, izglītības iestādēs* – vecākie/pieredzējušākie uzņēmuma darbinieki palīdz jaunajiem kolēģiem. To var dēvēt arī par darba audzināšanu. Zviedrijā uzņēmumi piesaista pensionētos uzņēmuma darbiniekus dot padomus un dalīties pieredzē, tādā veidā stimulējot arī pensionāru līdzdalību un liekot viņiem justies vajadzīgiem. Šis veids ir izplatīts Skandināvijas valstīs – *mentoringa sabiedriskās organizācijās* – dalībnieki brīvprātīgi dalās pieredzē gan ar savas organizācijas biedriem, gan ar interesentiem ārpus organizācijas, veicinot profesionālo iemaņu un dzīves pieredzes

papildināšanu. Šis veids ir izplatīts Eiropā; *pieaugušo un bērnu mentorings* – pieaugušie brīvprātīgi palīdz bērniem, veic sava veida krusttēva/krustmātes pienākumus. Šis veids ir izplatīts Amerikas Savienotajās Valstīs.

B. Garvejs un kolēģi (*Garvey, Stokes, Megginson, & Chandler, 2009, p. 9, p. 144*) raksturojot mūsdienu mentoringa praksi, kā nozīmīgus uzsver kolēģu vai koleģiālo mentoringu un *e-mentoringu* (angl. *co-mentoring* vai *peer-mentoring; e-mentoring*). Mentoringa veidu attīstīšanās dažkārt tiek uzskatīta par „modes lietu”, taču šim procesam ir tendence izplatīties attīstīties galvenokārt šādās profesionālās jomās: sportā, mārketingā, menedžmentā, izglītības jomā, mūžizglītībā, dažādās organizācijās u. c. Tomēr kopumā mentoringa mērķis ir saistīts ar organizācijas efektivitātes palielināšanu un tās pozīcijas uzlabošanu konkurences apstākļos (*Lillia, 2005, 45. lpp.*).

Iepriekš minēto autoru domas papildina T. D. Allens, L. M. Finkelšteins un M. L. Potīts (*Allen, Finkelstein, & Poteet, 2009, p. 3*), uzskatot, ka mentorings un koučings nav krasi jānodala. Tas skaidrojams ar to, ka abās jomās būtiskākā ir intensīva starpperonu komunikācijas dinamika un mācīšanās prakse, kas notiek caur naratīvu veidošanu, vēsturiskās pagātnes apzināšanos un starppersonu dialogu. Dž. Bruners mentoringu ilustratīvi asociē lietojot jēdzienu „tautas gudrība” (angl. *folk wisdom*), uzsverot tautas gudrību vai stāstus kā vitālu sociālu fenomenu. Dž. Bruners (*Bruner, 1990, p. 32–33*) uzsver stāstu veidošanas un mācīšanās kopsakarības, tādējādi saistot individuālo pieredzi ar kultūras sistēmām: valodas un diskursa veidiem, kā arī ar uzvedības un attieksmju konstruktiem.

Viens no raksturīgākajiem nosacījumiem mentoringā ir paša mentora profesionālā kompetence aktuālajā jomā. Mentoram, veidojot un nodrošinot mentoringa programmas, ir jāveic šādi uzdevumi: jauno darbinieku ievadīšana darbā; darbiniekiem vajadzīgo prasmju ātrāka attīstīšana; mācīšanās darba vietā sekmēšana; atbalsta sniegšana pārmaiņu posmos – situācijās, kad darbinieks maina pienākumus vai amatu; palīdzības sniegšana jaunu projektu ieviešanā; pārmaiņu ieviešanas atbalstīšana organizācijā; darbinieku kļūdu samazināšana, kā arī laika patēriņa minimizēšana, tās labojot, darbinieku vēlamā rezultāta paātrināšana; laika racionalizēšana un vadīšana; darbinieku patstāvīguma sekmēšana; konstruktīvas atgriezeniskās saites nodrošināšana (*Thorpe & Clifford, 2003, p. 7; Lillia, 2005, et al.*).

Mentoringa raksturīgākā iezīme ir plaša spektra atbalsta sniegšana karjeras izaugsmē (*Thorpe & Clifford, 2003, p. 9*), tāpēc mentora uzdevumu klāsts ir plašs, taču līdzīgi kā koučingā strukturējams, balstoties uz četrām pamatkompetencēm: lauka kompetence, sociālā kompetence; teorētiskā kompetence; konsultēšanas kompetence.

Lauka kompetenci raksturo biznesa jomas pārzināšana; spēja atbalstīt izvēlētās stratēģijas, tās īstenojot; zināšanas par vadības līmeņa speciālistu – līderu attīstīšanas un pilnveidošanas

iespējām; zināšanas par uzņēmējdarbības uzsākšanu; zināšanas par mērķtiecīgu karjeras veidošanu; profesionālo lomu pārzināšana un spēja darbiniekus ievadīt jaunā darba situācijā; pamatzināšanas informācijas tehnoloģiju jomā un spēja apgūt tehniskās prasmes.

Sociālo kompetenci raksturo sadarbības prasmju attīstīšana; spēja sniegt nepieciešamo atbalstu; pilnvarošanas un deliģēšanas prasmes; spēja atbalstīt jebkādas darbinieku profesionālās vajadzības; zināšanas par stresa vadīšanu un kontroli, laika plānošanas un izmantošanas prasmes; spēja saglabāt darba un ģimenes dzīves līdzsvaru; spēja saglabāt garīgo un fizisko līdzsvaru; spēja uzlabot starppersonu komunikācijas prasmes; prasme rīkoties darba konfliktsituācijās; spēja atbalstīt vienlīdzības un citādības politiku; spēja sekmēt sociālo integrēšanos darba situācijā; spēja atbalstīt un sekmēt demokrātiskas politikas veicināšanu, īstenošanu un atbalstīšanu; spēja atbalstīt talantu pilnveidošanos; prasme attīstīt pieņemošus uzskatus par kultūras un vērtību atšķirībām organizācijā.

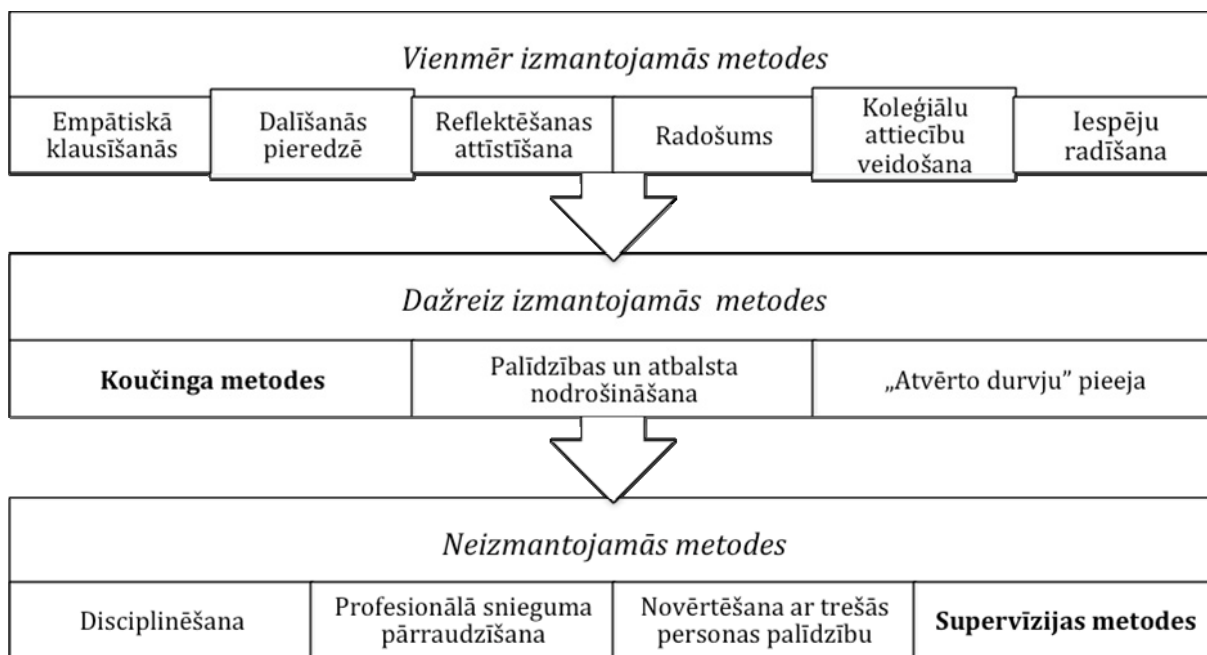
Teorētisko kompetenci raksturo pamatzināšanas psiholoģijā – stresa menedžments; zināšanas andragoģijā un zināšanas pedagoģijā; zināšanas par konkrētām vadības teorijām; zināšanas par komunikācijas teorijām.

Konsultēšanas kompetence sevī ietver spēju pārņemt pieredzi, kas tiek nodota no bieži vien gados vecāka un pieredzējušāka kolēģa. Tā ir spēja apzināt savas dzīves mentorus un pašam kļūt par mentoru, kā arī ieviest mentoringa programmu savā organizācijā (*Lillia, 2005, 28. lpp.; Garvey, Stokes, Megginson, & Chandler, 2009, p. 1*).

Analizējot mentora kompetenču struktūru, var teikt, ka lielākais uzsvars tiek likts uz sociālo kompetenču attīstīšanu. Mentora autoritāte starppersonu attiecību kontekstā ir nozīmīgāka nekā koučingā (*Thorpe & Clifford, 2003*), taču būtu jāņem vērā, ka vienpusīgs mentorings varētu būt attīstību kavējošs (*Armitage & Burnard, 1991, p. 225–229*). Saskaņā ar iepriekš teikto Garvejs uzsver būtiskāko, ka viss minētais attiecas uz pārmaiņu radīšanu domāšanā, uzvedībā, attieksmēs un profesionālā darba izpildījumā (*Garvey, Stokes, Megginson, & Chandler, 2009, p. 1*).

Mentoringam attīstoties, ir vērojama tendence pārņemt darba metodes no blakus nozarēm un pielāgot tās specifiskajām vajadzībām, tāpēc metožu klāsts mentoriem ir bagātīgs, tomēr, apzinoties mentoringa kompetenču robežas un izvēloties izmantojamās metodes, N. Klasena un D. Klaterbaks (*Klasen & Clutterbuck, 2002*) uzsver trīs galvenos principus (sk. 3. attēlu), kas praksē būtu jāņem vērā:

- 1) vienmēr izmantojamās metodes;
- 2) dažreiz izmantojamās metodes;
- 3) metodes, kuras mentori pārzina, bet neizmanto.



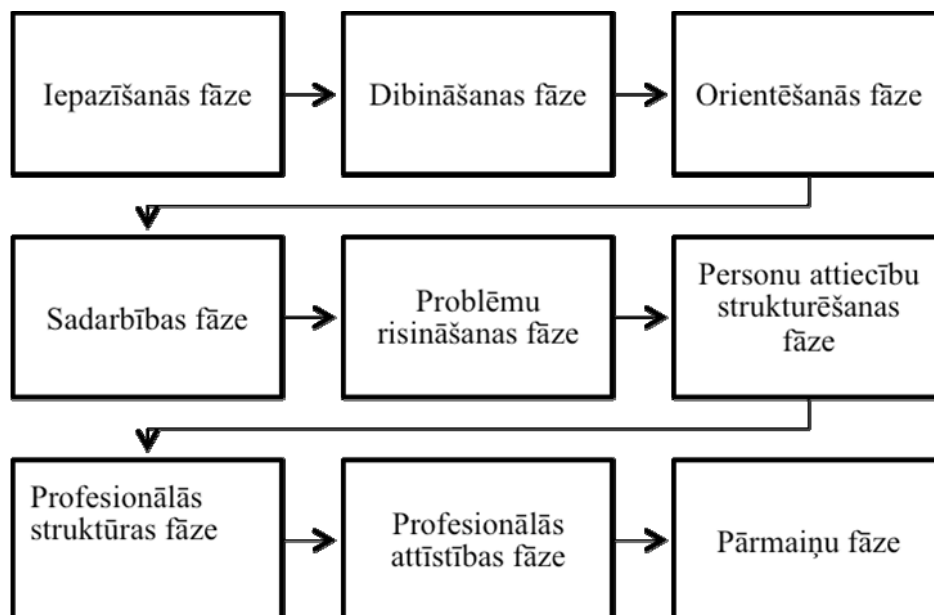
3. attēls. **Mentoringā izmantojamo un neizmantojamo metožu trīs izvēles principi** (pēc *Klasen & Clutterbuck, 2003, p. 9*)

Analizējot mentoringa metodes, ir jāuzsver, ka netiek izmantotas specifiskās koučinga un supervīzijas metodes. S. C. Čerto uzsver, ka metodes mentoringā tiek izvēlētas, orientējoties uz konkrētu prasmju apgūšanu: piemēram, klausīšanās, konkrētas rīcības, zināšanu un pieredzes reflektēšana, kā arī komunikācijas prasmes (*Certo, 2008, p. 462–463, et.al.*).

Mentoringa norisē laiks ir ierobežots, tāpēc tas tiek plānots, kā arī svarīgi ir ievērot procesa struktūru. Mentoringa procesa modeļu struktūra zinātniskajos darbos ir atšķirīgi skaidrota, taču lineāri to var aprakstīt sešos soļos:

1. solis. Organizatoriskās gatavības novērtēšana un vajadzību izzināšana.
2. solis. Mērķu un rezultātu noteikšana.
3. solis. Profesionālo lomu definēšana.
4. solis. Iekšējo procesu novērtēšana.
5. solis. Darbības un komunikācijas plāna izveidošana.
6. solis. Jaunu mentoru izglītošana (*Sweeny, 1992; 2007*).



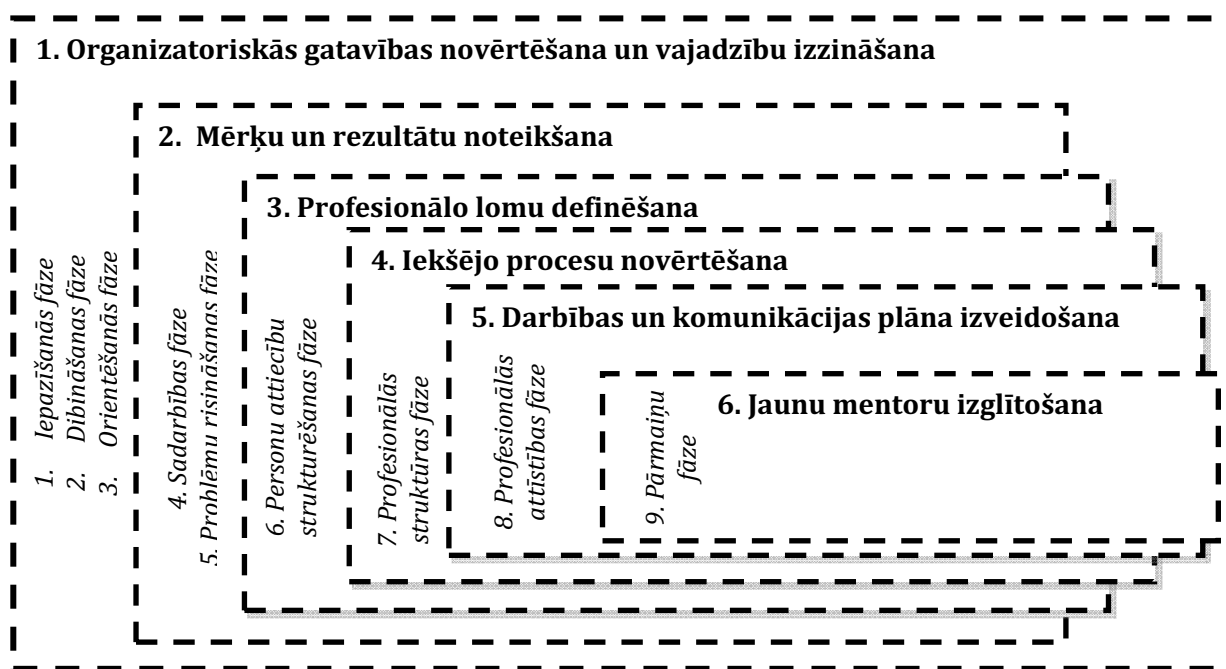


4. attēls. **Mentoringa process** (Sweeny, 2003; Grossman, 2007)

Mentoringa sesijas procesu varētu atspoguļot, izmantojot S. Grosmana deviņu fāžu modeli, kas savstarpēji ir integrējams ar B. Svīnija mentoringa modeli (sk. 4. attēlu).

1. *Iepazīšanās fāzē*, kas sakrīt ar lineārā modeļa pirmo soli, rada atmosfēru un novērtē gatavību procesam.
2. *Dibināšanas fāze*. Šajā fāzē tiek noskaidrotas mentora un dalībnieku lomas un sadarbība mentoringa procesā. Tiek noskaidrotas gaidas, kā arī sastādīts līgums (mutisks/formāls) vai plāns.
3. *Orientēšanās fāze*. Organizācijas konteksta precizēšana, personāla vajadzību noteikšana, komandas izjūtas veidošana. Tiek precizētas darba jomas, pienākumi, kompetences un sagaidāmie rezultāti.
4. *Sadarbības fāze*. Savstarpēja dalīšanās ar idejām, atbalsta sniegšana, mācīšanās, kā arī plānoto uzdevumu un pierakstu veikšana. Mentors pilda palīga funkcijas.
5. *Problēmu risināšanas fāze*. Kopīga jautājumu un problēmu analīze, attīstības iespēju izskatīšana. Domāšanas un zināšanu attīstīšana.
6. *Personas attiecību strukturēšana*. Mentora un protežē attiecību veidošana. Supervīzijas dalībnieku pašcieņas stiprināšana un pārliecības radīšana. Ikviena dalībnieka karjeras, sapņu, viedokļu un stipro pušu respektēšana. Mentora uzdevums radīt uzticības un drošības atmosfēru starp iesaistītajām personām.
7. *Profesionālās struktūras fāze*. Darba konteksta atklāšana un paplašināšana, izmaiņu secības plānošana, rezultātu efektivitātes novērtēšana, šaubu mazināšana. Mentora uzdevums veicināt protežē izaugsmi.

8. *Profesionālās attīstības fāze.* Daļēja koučinga metožu izmantošana, kur, savstarpēji sniedzot atgriezenisko saiti, tiek palielināta mācīšanās efektivitāte un pastāvīgs atbalsts.
9. *Pārmaiņu fāze.* Tiek veidotas viena līmeņa koleģiālas attiecības, veicinot dalībniekus strādāt patstāvīgi, bet saglabājot mācīšanās atbalstu vienam pret otru. Starppersonu saišu stiprināšana un komandas koncepcijas veidošana. Šajā noslēguma fāzē kļūst nozīmīga tālākā procesa pārraudzība, kas paredz supervīzijas prakses nepieciešamību ar mērķi profesionāli pilnveidoties, lai saglabātu noturīgus sasniegtos mentoringa rezultātus.



#### 5. attēls. Mentoringa procesa un satura integratīvais modelis

Analizējot mentoringu kā profesionālās pilnveides formu, var secināt, ka galvenā uzmanība tiek pievērsta jautājumiem, kas skar mācīšanos darba situācijā no savas pieredzes. Mentoringa process notiek mentora, kā konkrēto jomu labi pārzinoša speciālista - darba audzinātāja, vadībā, kur galvenais akcents tiek likts uz specifisku darba prasmju apgūšanu un rezultātā jaunu mentoru izaudzīnāšanu. Tas ir mentoringa virsmērķis, taču galvenā atšķirība starp mentoringu un citām profesionālām pilnveides formām ir metodoloģijā un mērķagrupu profesionālo vajadzību dažādībā.

Kā jau iepriekš tika minēts, mentoringam attīstoties, paralēli attīstās arī citas profesionālās pilnveides formas, un kā viena no tām ir koučings, kas analizēta iepriekšējā apakšnodaļā. T. D. Allens ar kolēģiem uzskata, ka koučings un mentorings nav strikti nodalāmi, tomēr pasaulē prakse rāda, ka ir situācijas, kad nepieciešams apkopot iepriekš teikto, gan izceļot specifiskās atšķirības, gan strukturējot tās pēc šādiem kritērijiem: *mērķis, darba specifika,*

fokuss, tematika, laika dimensija (Allen, Finkelstein, & Poteet, 2009, p. 3). Tādējādi ir iespējams uzskatāmi attēlot šo abu profesionālās pilnveides formu atšķirības to darbībā.

4. tabula. **Mentoringa un koučinga būtība, darbības rādītāji un to specifika**

<i>Rādītāji</i>	<i>Mentoringa būtība</i>	<i>Koučinga būtība</i>
<i>Mērķis</i>	Atklāt pieredzes pārņēmēja spējas, prasmes, talantus un sniegt atbalstu.	Sasniegt savstarpēji izvirzītu konkrētu mērķi vai rezultātu.
<i>Specifika</i>	Organizēta programma saskaņā ar pieredzes pārņēmēja vai organizācijas vispārējiem mērķiem. Pieredze tiek pārņemta no darba pieredzē bagātākas personas. Uzsvars uz savstarpēji pozitīvām un personīgi nozīmīgām attiecībām ar autoritāti – mentoru.	Darbs ar profesionālu situāciju – mērķis noteikts saskaņā ar specifisku tēmu. Uzsvars netiek likts uz personisku attiecību izveidošanu koučinga procesā.
<i>Fokuss</i>	Personas efektivitāte saskaņā ar izvēlētās stratēģijas īstenošanu.	Personas efektivitāte saskaņā ar specifisko prasmju apgūšanu un organizācijas kontekstu.
<i>Tematika</i>	Nav izteikti specifiskas tēmas. Tematika var būt pakļauta iepriekš izveidotai programmai. Būtiska ir darbam nepieciešamo prasmju apgūšana.	Tematika izriet no kontrakta, mērķa un aktuālā (darba vai dzīves situācijas) jautājuma.
<i>Zināšanu mediācija</i>	Uzsvars tiek likts uz informācijas apmaiņu un prasmju apgūšanu. Mācīšanās darba vietā konteksts.	Aktuāla mācīšanās prakse gan individuālajā, gan organizācijas pilnveidē, izmantojot kouču kā zināšanu nesēju – mediju.
<i>Laika dimensija</i>	No tagadnes uz nākotnes perspektīvu. Laiks ierobežots programmas ietvarā.	Mīnīmāls tuvākās pagātnes aspekts. Būtiska ir tagadne – nākotnes perspektīva. Laiks ierobežots konkrētu sesiju ietvarā.

Analizējot mentoringu kā profesionālās pilnveides formu, **var secināt**, ka mentoringa būtības un satura pamatā ir profesionālais konteksts, kas daļēji ir līdzīgs supervīzijas saturam, taču ir atšķirīgs no koučinga, kurā tiek izmantotas arī „dzīves koučinga” (angl. *life coaching*) – personīgo jautājumu risināšanas metodes. Mentoringā ir izteikta mentora (persona, kas vada procesu) padomdošanas loma un profesionālā statusa – darba audzinātāja loma, kas nav pieņemams supervīzijā. Supervizoram ir jābūt ar atbilstīgu izglītību supervīzijā un viņš var precīzi nepārzināt supervīzijas dalībnieka darba specifiku.

Mentoringa būtiska iezīme ir paša mentora supervīzijas prakses attīstība, lai pilnveidotu savu profesionālo meistarību un pasargātu mentoringa dalībniekus no kļūdainiem risinājumiem.

Lai precīzāk noteiktu supervīzija specifiku, nākamajā apakšnodaļā tiks pētīti supervīzijas teorētiskie pamati un analizēta izpratne par supervīzijas nepieciešamību sociālajā darbā.

## 1.4. Sociālā darba supervīzijas teorētiskie pamati

### 1.4.1. Supervīzijas būtība

Lai raksturotu supervīzijas saturu un nozīmi sociālajā darbā ir nepieciešams izpētīt supervīzijas jēdziena būtību. Jēdziena „supervīzija” etimoloģiskā izcelsme meklējama latīņu valodā. Vārds „supervīzija” ir salikums no vārdiem *super*, kas nozīmē – pāri, augšpus, aiz, virs un *videre* – vērot, redzēt, saredzēt, saskatīt, skatīties, raudzīties, ieraudzīt, pamanīt (*Latīņu valodas vārdnīca*, 1994).

Supervīzijas jēdziena (angl. *supervision*) lingvistiskā nozīme saistīta ar uzraudzību, inspekciju, darbu vadīšanu, kontroli, zināšanu un palīdzības sniegšanu, programmu, institūciju pārbaudi un inspicēšanu, kā arī ar konsultēšanu. Sabiedrībā vārdam „supervīzija” ir pārlietu plašs un vispārīgs skaidrojums, kas var radīt domstarpības taču šī pētījuma kontekstā supervīzija tiek apskatīta kā sociālā darba un sociālpedagoģiskās darbības sastāvdaļa.

Palīdzošo profesiju pārstāvji (sociālie darbinieki, sociālie pedagogi, mediķi, policisti, psihologi, psihoterapeiti, dažādu mērķa grupu tiesību aizsardzības speciālisti u. c., kuri savā profesionālajā ikdienā ir saistīti ar citu cilvēku aprūpi, palīdzības sniegšanu un atrašanos ciešā emocionālā kontaktā) akceptē šo starptautiski unificēto jēdzienu „supervīzija”, kam pamatā ir gan senas profesionālas tradīcijas, gan arī izveidojies teorētiskais pamatojums.

Jēdziena *supervīzija* skaidrojums ir atrodams Latvijas normatīvajos aktos, kur supervīzijas statuss ir noteikts gan Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātajā profesiju standartā „Sociālais darbinieks” (iekļauts 2002. gada 6. jūnijā ar rīkojumu Nr 351, pārstrādāts un atkārtoti publicēts 2010. gada 18. maijā ar rīkojumu Nr. 4612011), gan *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likuma* 1. pantā (spēkā no 2006. gada 28. jūnija), kas papildināts 28. punktā ar šādu tekstu: „Konsultatīvs atbalsts sociālā darba speciālistam (supervīzija) - sociālā darba speciālista darbībai paredzēts metožu kopums ar mērķi uzlabot viņa profesionālo kompetenci.”

Diskusijas par supervīzijas statusu un saturisko uzbūvi ir izvērstas pasaules zinātniskajā literatūrā un praksē, taču jēdziena skaidrojumā būtisku pretrunu nav. Pēdējo trīsdesmit gadu laikā jēdziens *supervīzija* ir izkristalizējies un kļuvis pieņemts ne tikai palīdzošajās profesijās, bet arī citās ar cilvēka darbību saistītās profesionālās jomās, piemēram, koučingā un mentoringā.

Tālāk aplūkosim, kā ir formulēts jēdziens *supervīzija*. Par jēdzienu attīstību un veidošanās procesu izsakās Ļ. Vigotskis darbā „Domāšana un runa”, uzsverot, ka viena no galvenajām jēdziena pētīšanas metodēm ir definēšana. Šajā gadījumā jau gatava jēdziena *supervīzija* pētīšana nozīmē pievērsties tā ģenēzes procesam, precizējot tā saturu un nosakot atšķirīgās

pazīmes. L. Vigotskis (*Vigotskis, 2002*) uzsver, ka jēdziena veidošanos un nobriešanu neizraisa asociāciju uzkrāšanās kā ģenētisks faktors, bet gan vārda specifiska lietošana un to attiecināšana uz zināmu priekšmetu. Zinātnisko jēdzienu attīstība, pretēji sadzīvisku jēdzienu apgūšanai, nenotiek vārdu lietošanā gatavā veidā, bet gan veidojas izglītojošā procesā sistemātiskas sadarbības ceļā. Zināšanu apmaiņa un sadarbība ir jēdziena *supervīzija* ilgstošas attīstības pamatā, tāpēc turpmāk būtu svarīgi hronoloģiski izpētīt jēdziena *supervīzija* veidošanos. Zinātniskās literatūras analīze ļaus izsekot galvenās idejas saturam un specifiskajām pazīmēm saistībā ar sociālo darbinieku profesionālajām vajadzībām.

Jēdziena *supervīzija* būtība pirmo reizi zinātniskajā literatūrā tiek analizēta J. R. Breketa (*Brackett, 1903, p. 1*) darbā, sakot, ka „*supervīzija ir izglītība žēlsirdībā, (..) katrai darbībai, kas vērsta uz palīdzību sabiedrībai, labdarību vai korekciju, ir jābūt audzinošai un izglītojošai*”. Vēlākā laika posmā L. N. Ostina (*Austin, 1956, p. 375–382*) uzsver, ka *supervīzija sintezē zināšanas* par intelektuālo procesu, kas saistīts ar izglītības lauku, emocionāliem un sociāliem komponentiem mācībās. Supervīzijā izmantojamās zināšanas lielā mērā tiek pārņemtas no psihoanalītiskās psiholoģijas un sociālā darba prakses.

M. Pertofts un B. Larsens (*Pertoft & Larsen, 1991*) uzskata, ka *supervīzija ir pārmaiņu process*, kura mērķis ir atbalstīt un veicināt supervīzijas dalībnieku grupas kompetenci. Supervīzija ir speciālistu *profesionālo zināšanu līmeņa paaugstināšanas veids*, kas paplašina un padziļina iespēju sniegt kvalitatīvu pakalpojumu klientam. Supervīzija ir kolektīvi kvalitatīvs darbs, kas notiek kopā ar supervizoru, kurš pakalpojumu var nodrošināt gan kā institūcijai piederīgs speciālists, gan kā ārpus institūcijas neatkarīgs specialists – supervīzijas pakalpojuma sniedzējs.

Pagājušā gadsimta beigās N. Belardi (*Belardi, 1998*) uzsver kompetenču attīstības nozīmi profesionālajā darbībā, sakot, ka *supervīzija ir darba situācijas, darba gaisotnes, darba organizācijas un ar uzdevumiem saistītu specifisku kompetenču uzlabošana*. Tās mērķis ir *sekmēt ar praksi saistīto mācīšanos un sadarbības kvalitāti*. Atziņas par mācīšanās nozīmi supervīzijā vēl aktuālākas kļūst 21. gs., kad *supervīzija (kā tāda) tiek uzskatīta par mācīšanās situāciju vai mācīšanās vidi*, kur teorija un prakse ir savstarpēji saistītas, ar mērķi paaugstināt supervīzijas dalībnieku profesionālo sniegumu un mazināt profesionālo nedrošību (*Holmberg, 2001*). F. Inskipa un B. Proktore (*Inskipp & Proctor, 2001*) mācīšanās procesu darbavietā raksturo kā reflektīvu procesu, sakot, „*supervīzija ir darba alianse (sadarbība) starp supervīzijas dalībnieku un supervizoru, kur tiek precizēta darba situācija, reflektējot un saņemot atgriezenisko saiti*.” Sadarbības rezultātā tiek veicināta ētiskā kompetence, attīstītas uzticēšanās, empātijas un radošuma prasmes, lai sniegtu klientam kvalitatīvu pakalpojumu. Tostarp tiek saglabāta profesionālā atbildība un lojalitāte pret organizāciju, kurā strādā. Darba

situācijas reflektēšana supervīzijā kā īpaši nozīmīga ir izcelta vairāku autoru definīcijās, uzsverot, ka „*supervīzija ir reflektēšanas forums, kas sasaista no konteksta izrietošās zināšanas*, un tādējādi tiek radīta jauna interese par sociālā darba problemātiku” (Karvinen, 2003).

Saskaņā ar mūžizglītības tendencēm pasaulē un Eiropā supervīzijas ieguldījums tiek novērtēts kā iespēja profesionāli pilnveidoties pēc diploma iegūšanas, uzsverot, ka *supervīzija ir ar profesiju saistīta konsultēšana un tālākizglītība* (Horšers, 2007, 44. lpp.). G. Horšers (Horšers, 2007, 161. lpp.) mūsdienās saskata supervīzijas attīstības iespējas un uzsver, ka supervīzijai ir būtiska loma, lai īstenotu principu *mācīšanās darba dzīves garumā (work life learning)*, jo darbavietas tuvums mūsdienās ir nozīmīgs mūžizglītības iegūšanas faktors un viens no efektīvākajiem mūžizglītības realizācijas līdzekļiem. Mācīšanās supervīzijā saistīta ar jauna izglītības jēdziena *holistiskā mūžizglītība* formulējumu, kas neaprobežojas tikai ar skolu, aroda apmācību vai dažām sociālā darba metodēm. Mācīšanās un izglītības iegūšana mūžizglītības izpratnē notiek vienmēr – ikvienā situācijā un vietā.

A. Hodža (Hodge, 2007) mācīšanās nozīmi ar supervīzijas palīdzību iepriekš teikto uzsver ka *supervīzija ir starppersonu mācīšanās process emocionāli drošā vidē, kā arī attiecību un atbalsta attīstoša kopīga jaunrade*. Tā nodrošina reflektējošu forumu – emocionālās un profesionālās labklājības veicinošu vidi, kas dialoga un atgriezeniskās saites sniegšanas un došanas veidā paplašina profesionālo perspektīvu.

Zinātnisko pētījumu un prakses diskusiju rezultātā tiek atzīts, ka pašos idejas pamatos supervīzijas jēdziena izpratnē būtisku atšķirību nav, vienīgi pastāv nelielas atšķirības vispārīgos uzskatos par Amerikas un Eiropas supervīzijas tradīciju. Jaunākās atziņas gan teorijā, gan arī praksē ļauj novērot šīs pretnostatīšanas tendences mazināšanos. Zinātniskajos darbos vērojami uzskati, ka mūsdienās nav mērķtiecīgi izcelt tradicionāli izveidojušās atšķirības supervīzijas jēdziena skaidrojumā, bet gan spēcīnāt tā vienojošās idejas.

Apkopojot zinātniskās atziņas, kas atspoguļo izpratni par jēdzienu *supervīzija* un ļauj formulēt definīciju, kā svarīgākā tiek iekļauta mācīšanās un sadarbības ideja profesionālā darba kontekstā. Mācīšanās ideja darbavietā vēsturiski ir attīstījusies no audzināšanas un izglītošanas (Brackett, 1903, p. 1) līdz supervīzijas procesā iesaistīto dalībnieku līdzvērtīgas sadarbības veidošanai, kurā viens no svarīgākajiem principiem ir reflektīvā mācīšanās, veidojot starppersonu profesionālu dialogu (Hodge, 2007). Kaut arī A. Hodžas definīcija veido vispilnīgāko, precīzāko un profesionālajām vajadzībām atbilstošāko formulējumu, arī citu autoru atziņas ir respektējamas un izmantojamas, īstenojot reflektīvu mācīšanās praksi supervīzijā.

Nemot vērā, ka mūsdienu sabiedrībā izteikta parādība ir vērtību transformēšanās un to nepastāvīgums, īpaši aktuāla kļūst izpratne par „izglītību žēlsirdībā”, kas supervīzijas mācīšanās procesā ir realizējama kā emocionālo spēju un empātisko prasmju attīstīšana, pilnveidojot emocionālo inteligenci kopumā (*Goleman, 1996*), sintezējot zināšanas, kas ietver intelektuālo, emocionālo un sociālo komponentu. Mācīšanās process supervīzijā vienmēr ir situatīvs un kontekstuāls (*Holmberg, 2001; Karvinen, 2003*), kas, balstoties uz negaidītām situācijām, ir elastīgi organizējams saskaņā ar speciālistu un institūcijas profesionālajām vajadzībām.

Sociālā darba supervīzijā institucionālā iesaiste ir neatņemama profesijas daļa izvirzīto mērķu sasniegšanā, tāpēc jaunas teorētiski pamatotas zināšanas (piemēram, par trauksmi, distresu, spēku izsīkumu darbā, u. c.) tiek apgūtas tieši praksē un mazāk akadēmiskā vidē. Tādējādi var teikt, ka mācīšanās darbavietā ir nozīmīga gan kā praktiska, gan arī terapeitiska darbība. L. Šulmans (*Shulman, 2003*) apgalvo, ka „*supervīzija ir atslēgas process sociālajā darbā*”, jo šīs jomas speciālistiem ir nepieciešams pastāvīgs sevis izzināšanas un darba efektivitātes pārbaudes mehānisms, tādējādi nosakot sociālā darba kā profesijas kvalitāti kopumā.

Pētot pasaulē notiekošās supervīzijas attīstības aktivitātes, Lielbritānijas Konsultāciju asociācija uzsver, ka *primārais supervīzijas mērķis ir aizsargāt klienta intereses* (*British Associated for Counselling, 1987, p. 2.*), kas realizējams, sniedzot speciālistam pastāvīgu atbalstu un iespēju profesionāli pilnveidoties supervīzijas procesā, lai sniegtu kvalitatīvu pakalpojumu un nenodarītu kaitējumu klientam. Piemēram, Skotijā jau šobrīd sociālais darbinieks pirmajā prakses gadā bez supervizora atbalsta un palīdzības nedrīkst tikties ar klientu. Sociālajam darbiniekam ir jāveic daudz un precīzi pieraksti, kuriem optimāli jāatspoguļo darba process, kuru vērtē supervizors (administratīvā funkcija). Supervizors, šajā pieejā, ir eksperts sociālā darba procesā un nes pilnu atbildību pār supervīzijas dalībnieka t. i., sociālā darbinieka, darba procesu. Šādu supervīzijas modeli visbiežāk sauc par *internālo supervīziju*. Būtiskākais, kas šo modeli nošķir no citiem, ir tas, ka supervizors ir pilnvērtīgs institūcijas darbinieks un pilda supervizora pienākumus kādā konkrētā institūcijā, sekmējot sociālā darbinieka profesionālo pilnveidošanos (*Ховкинс, Шохем, 2002*).

Tomēr jāatzīst, ka tas ir tikai viens no skatījumiem, jo supervīzijas mērķis nav vienīgi attīstīt supervīzijas dalībnieka prasmes, izpratni un spējas, bet atkarībā no prakses uzdevumiem spēt piemērot un kombinēt sarežģītas darbības, kas ir pamats „labās prakses” attīstībai un profesionālā līmeņa izaugsmei (*Caspi & Reid, 2002*).

Analizējot supervīzijas jēdzienu un formulējot mūsdienu supervīzijai atbilstīgu definīciju, svarīgi izprast supervīzijas mērķi, kam pamatā ir profesionālo zināšanu līmeņa paaugstināšana.

Tas nosaka nepieciešamību uzturēt pastāvīgu interesi par starppozaru jaunākajām zinātniskajām atziņām, sadarbības kvalitātes veicināšanu (*Pertoft & Larsen, 1991; Inskipp & Proctor, 2001*) un izglītības jēdziena *holistiskā mūžizglītība* īstenošanu (*Horšers, 2007, 161. lpp.*). Supervīzijā iesaistītajām personām mērķis ir apzināties un izjust darba alianses – kopības – sadarbības nozīmi, realizēt reflektīvās mācīšanās principu, sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti, kas nozīmē būt reflektīvam jaunā veidā. Būt reflektīvam nozīmē ne tikai demonstrēt akadēmiski iegūtās zināšanas un veidot teorētiskus spriedumus, bet arī dalīties ar iegūto, kā arī prezentēt savas spējas un prasmes apgūto materiālu pārnest uz profesionāli specifisko vidi, piedāvājot inovatīvus risinājumus (*Eräsaari, 2003, p. 31–65; Karvinen, 2003, p. 2*).

Nosakot supevīzijas mērķus, P. Havkinsa un R. Šoheta (*Hawkin & Shoheit, 2000, p. 50*) zinātniskie uzskati, kuru devums supervīzijas teorētiskā pamatojuma veidošanā ir augsti novērtēts visās palīdzošajās profesijās, ir līdzīgi ar R. A. Hesses teikto, ka supervīzija ir „*starppersonu mijiedarbības kvintesence ar vispārēju nolūku veicināt efektīvu palīdzības sniegšanu cilvēkiem, tiekoties vienai personai ar citu*” (*Hess, 1980, p. 25*). Šajā kontekstā ar to domāts gan par sociālā darba speciālistiem, gan par sociālo darbinieku klientiem, kuri supervīzijas rezultātus saņem pastarpināti. Supervīzijas mērķi ir specifiski, kad runa ir par kādu konkrētu profesiju, piemēram, sociālo darbu, kam pakārtoti supervīzijas procesā realizējamie uzdevumi. Tie ir šādi:

- pastāvīgi profesionāli pilnveidoties, saskaroties ar multiplām sociālajām problēmām ikdienas praksē;
- izprast sociālā darba supervīzijas idejas vēsturiskās attīstības gaitu un vadošās tendences sabiedrības sociālo pārmaiņu kontekstā;
- pārzināt supervīzijai radniecīgo profesionālā atbalsta formu sakarības, kas ļauj precizēt tieši supervīzijas profesionālās robežas un specifiku;
- realizēt mācīšanās idejas supervīzijā, attīstīt un pilveidot tās;
- attīstīt spēju reflektēt par darba situāciju;
- teorētiskās zināšanas pielietot praksē, kā arī veidot starppersonu sadarbību.

Analizējot zinātniskajā literatūrā gūtās atziņas par supervīziju un izpētot sociālā darba supervīzijas jēdziena būtību, raksturojot tā saturu, *var secināt*, ka sociālā darba supervīzijas jēdziens ir vēsturiski veidojies un attīstījies, bet mūsdienās tas attiecināms uz palīdzošo profesiju speciālistu vajadzību nodrošinājumu un profesionālo pilnveidi.

Apkopojot daudzu autoru supervīzijas definīcijas (*Brackett, 1903; Austin, 1956; Pertoft & Larsen, 1991; Belardi, 1998; Inskipp & Proctor, 2001; Hodge, 2007, et al*) un saistot tās ar mūsdienu sociālā darba mērķiem un sociālo darbinieku uzdevumiem, iespējams formulēt šādu



sociālo darbinieku supervīzijas definīciju: *Sociālo darbinieku supervīzija ir mērķtiecīgi organizēta profesionālā pilnveide, kur mācīšanās procesā notiek ar klienta sociālajām vajadzībām saistīto problēmu risināšana, mācoties no savas pieredzes, realizējot sistemātisku starppersonu zināšanu apmaiņu, veicinot profesionālo prasmju un empātijas attīstīšanu savstarpēji reflektīvā darbībā.*

Atklājot sociālā darba supervīzijas definīciju, kas ir atbilstīga pētījumā izvirzītajam mērķim, turpmāk ir nepieciešams izpētīt supervīzijas procesu un saturu, lai saskaņā ar pētījuma jautājumu noteiktu un precizētu sociālo darbinieku supervīzijas reflektīvās darbības struktūru.

#### **1.4.2. Supervīzijas procesa raksturojums**

Analizējot supervīzijas jēdziena būtību un formulējot tās definīciju, svarīgi izpētīt pašu supervīzijas procesu, kas ļauj skaidrot arī tā satura veidošanos. Ar procesu tiek saprasta savstarpēji saistītu darbības elementu secīga un nepārtraukta sekvenca, kur katrā posmā tiek izmantoti nepieciešamie resursi (cilvēkresursi, laiks, enerģija, tehnoloģijas, nauda, u. c.), lai pārveidotu sākuma ieguldījumu vēlamajā rezultātā, kas kalpotu kā izejmateriāls nākamajam attīstības posmam vai izvirzītajam mērķim un gala rezultātam.

Supervīzijas process primāri ir komunikācijas process (*Lave & Wenger, 1993; Page & Wosket, 1994; Hawkin & Shohet, 2000; Kadushin, 2002, p. 63–69.; Shulman, 2003, p. 133; Certo, 2008*), kas ir mērķtiecīgi organizēts un balstīts starppersonu reflektīvā darbībā (*Caspy & Reid, 2002, p. 79*). J. Piažē (*Piaget, 1971*) procesu raksturo kā līdzsvara stāvokli, kas veidojas idejas vai struktūras pretrunīguma un neatbilstības dēļ, meklējot attīstības iespējas augstākā līmenī. Savukārt J. C. Gibbs, balstoties konstruktīvisma pieejā, diskutē par procesa struktūras būtiskiem aspektiem un nosauc J. Piažē teoriju par bioloģiskās pieejas organicisma modeli.

J. C. Gibbs uzsver, ka starppersonu komunikācijas procesā ir būtiska struktūra, kur viena no funkcijām ir reflektēt par pretrunu un neatbilstību aspektiem, uzskatot, ka sistēmas veselums ir lielāks kā tās daļu summa un visas veseluma daļas kā arī procesi atrodas savstarpēji atkarīgā mijiedarbībā. Ievērojot reflektēšanas principu, tiek nodrošināta „procesa organisma” interakcijas un attīstības posmu secība, kas veicina jaunu zināšanu iegūšanu (*Gibbs, 1997*). Konstruktīvisma pieeja norāda uz praktisku darbību un tās pārveidojošo tendenci, kam pamatā ir zināšanu un prasmju radoša apguve (*Леонтьев, 1975*), kas ir pieredzē balstīta (*Dewey, 1958; Kolb, 1984; Jarvis, 1987, et al.*) un ir reflektīva (*Dewey, 1958; Schon, 1987, et al.*).

Analizējot Z. Rubenes (2004, 107. lpp.) uzskatus par studentcentrētu studiju procesu, to pašu var attiecināt uz personcentrētu pieeju supervīzijas kontekstā, kur supervizors, tāpat kā

docētājs, ievirza supervīzijas procesu, ieskicē gan teorētiskos aspektus, gan analizējamus jautājumus un kopīgi ar supervīzijas dalībniekiem risina doto problēmsituāciju. Šāds process ir virzīts nevis uz konkrētu rezultātu, bet gan uz paša supervīzijas dalībnieka refleksiīvu procesuālo kontroli. Personcentrētā pieeja balstās humānismā, kas ietekmē funkcionālo darbību praksē, kuras būtība tiek īstenota pedagoģiski, ņemot vērā tādas komponentus kā individuālās attīstības mērķi, vispārējās prasmes, profesionālās zināšanas, motīvus un vērtības. Supervīzijā iesaistīto personu mijdarbība un spēja sadarboties veicina refleksiju, kas kopumā veido patstāvīgas profesionālās darbības nosacījumus. Iepriekš minētais saskan ar mūsdienu diskusijām par sociālā darba prakses un teorijas mijiedarbības specifiku un norāda uz nepieciešamību attīstīt pastāvīgu un patstāvīgu mācīšanās procesu, kurā zināšanas tiek iegūtas lēmumu pieņemšanas un kritisku spriedumu izvirzīšanas ceļā, kritiski novērtējot identificēto problēmsituāciju un izvirzot hipotēzes tālākai darbībai (*Sheppard & Ryan, 2003; Payne, 2005*).

B. Arvidsons (*Arvidsson, 2000, p. 16*), pētot supervīzijas procesu, uzskata, ka tas pamatā ir raksturojams pēc trīs darbības posmu vai pamatfāžu dalījuma:

1. *Ievada fāze*, kurā aktualizējas jautājumi. Tie atklāj nepieciešamību apgūt jaunas un specifiskas zināšanas. Šī fāze tiek nosaukta par “mācīties zināt” fāzi (angl. *learn-to-know phase*).
2. *Darba fāze*, kurā tiek apgūtas nepieciešamās zināšanas un veidotas jaunas atziņas (angl. *work phase*).
3. *Noslēguma fāze*, kas realitātē apkopo gūtos sasniegumus un novērtē (angl. *termination phase*).

Šāds trīs fāžu dalījums ir praktiski izmantojams, gan aprakstot katras sesijas darba gaitu, gan arī supervīzijas vairāku sesiju kopumu, kas optimāli var ilgt no pusgada (12–15 sesijas) līdz pat diviem gadiem, t. i., līdz apmēram 48 sesijām. Laika sadalījums trīs fāzēs atvieglo procesa pārskatāmību un rada labāku iespēju novērtēt izmaiņas un sasniegtos mērķus. Kad process ir noslēdzies, tas ir jāpārskata un, ja nepieciešams, jāveido no jauna ar atbilstīgi sastādītu līgumu, kas ir efektīvas supervīzijas galvenais pamats (*Schneider, 2001*).

Turpmāk aplūkosim sīkāk supervīzijas procesu. *Pirmās supervīzijas fāzes uzdevums* ir izveidot skaidru un pēc iespējas precīzāku līgumu (vienošanos vai kontraktu), kas praksē, uzsākot supervīziju, mēdz būt ļoti atšķirīgs, taču nozīmīgs un vispārpieņemts komponents. Līgumā ir jāprecizē profesionālās vajadzības, mērķis un saturs, savstarpējo attiecību aspekti, organizācijas gaidas, kā arī ļoti detalizētas nianšes, kas ļauj procesu labāk novērtēt. Supervīzijas līgums var būt gan īslaicīgs – piemērojams vienai supervīzijas sesijai, gan arī izveidots visam procesam kopumā. Līgumā ir jāiekļauj supervīzijas satura jautājumi, supervīzijas dalībnieka gaidas, drošības un konfidencialitātes aspekti, profesionālais ietvars vai

darba specifika, tēmu pasūtījums un to strukturēšana, apmeklējuma biežums un telpas atrašanās vieta, laika reglamenta akceptēšana, privātuma respektēšana, kā arī honorāra noteikšana, kas sociālā darba supervīzijā ir īpaši specifisks jautājums. J. Šnaiders (*Schneider*, 2001) uzskata, ka, vadoties pēc izvirzītā supervīzijas mērķa, procesā ir svarīgi šādi darbības komponenti: klausīties un noskaidrot; klausīties un izjautāt; izstrādāt un definēt vai pārdefinēt, modificēt vēlamu risinājuma veidu, uzrunāt un izjautāt u. c.

Optimāla grupas supervīzijas intensitāte un regularitāte tiek uzskatīta tad, ja sesijas notiek katru otro nedēļu un ilgst apmēram 90 min garumā. Laiks starp sesijām tiek uzskatīts nosacīti kā telpa refleksijām, jo supervīzija ir konkrētas darba realitātes (gadījuma) refleksija (*Schneider*, 2001). Sesijas laikā parasti grupas dalībnieki sēž aplī. Pirmā supervīzijas fāze, kas veltīta situācijas un savstarpējai iepazīšanai, parasti ilgst apmēram vienu mēnesi, tātad divas supervīzijas sesijas. Supervizora uzdevums šajā laikā ir rūpēties par emocionālās drošības, uzticības un skaidrības atmosfēras veidošanos. Grupas dalībnieki savstarpēji dalās personiskajā un profesionālajā pieredzē, veicinot labu savstarpēju sapratni. Dalībnieki sniedz informāciju par gūtajām zināšanām, pieredzi un gaidām supervīzijā. M. Pertofts un B. Larsens (*Pertoft & Larsen*, 1991) atzīmē, ka būtiski jau no paša sākuma vērst uzmanību atbildības veicināšanai starp dalībniekiem, aktīvi jautājot, iesaistoties diskusijās un reflektējot, uzņemoties iniciatīvu, daloties domās un izjūtās.

*Otrā fāze*, kas seko fāzei *mācīties zināt*, ir darba fāze. Pēc katras supervīzijas sesijas ikviens supervīzijas dalībnieks rakstiski vai mutiski raksturo to, kas tika diskutēts, kādas zināšanas tika apgūtas vai kādas situācijas ir noskaidrojušās. Tādējādi veidojas vienojošs materiāls, ar ko tiek uzsākta nākamā supervīzijas sesija. Supervīzijas dalībnieku gūtās zināšanas ir pamats sesijas novērtējumam un apkopojumam. Savukārt supervizoram ir jāpārvalda zināšanas par procesa dinamiku, jo supervīzijas dalībniekiem var būt gan personiski iemesli, kas kavē atklāti apspriest darbā radušās grūtības, gan zināšanu un profesionālo prasmju trūkums. Darba fāzē var rasties šķēršļi, ja supervīzijas dalībniekam nav attīstīta prasme reflektēt. B. Arvidsons (*Arvidsson*, 2000, p. 20) uzskata, ka šajā fāzē īpaši svarīgi aktivizēt supervīzijas dalībniekus mērķtiecīgam darbam un sekmēt iesaistīšanos procesā, īpaši tad, ja problēmsituāciju prezentē kāds no kolēģiem.

Trešā ir supervīzijas procesa *noslēguma fāze* (angl. *termination phase*). Supervīzijas dalībnieki ir mērķtiecīgi jā sagatavo procesa noslēgumam. Šajā fāzē būtiski ir atskatīties uz iepriekš apgūto materiālu. Supervīzijas dalībnieki analizē savus pierakstus (ja tādi ir veikti) un reflektē par gūto pieredzi, kā arī precizē līdz galam neizprastos jautājumus. Šī fāze ir gūto sasniegumu novērtēšanas laiks, izvērtējot, kas ir paveikts un sasniegts. Procesā gaitā supervizoram ir jāuzņemas atbildība par notiekošo, iesaistot dalībniekus diskusijās un naratīvu

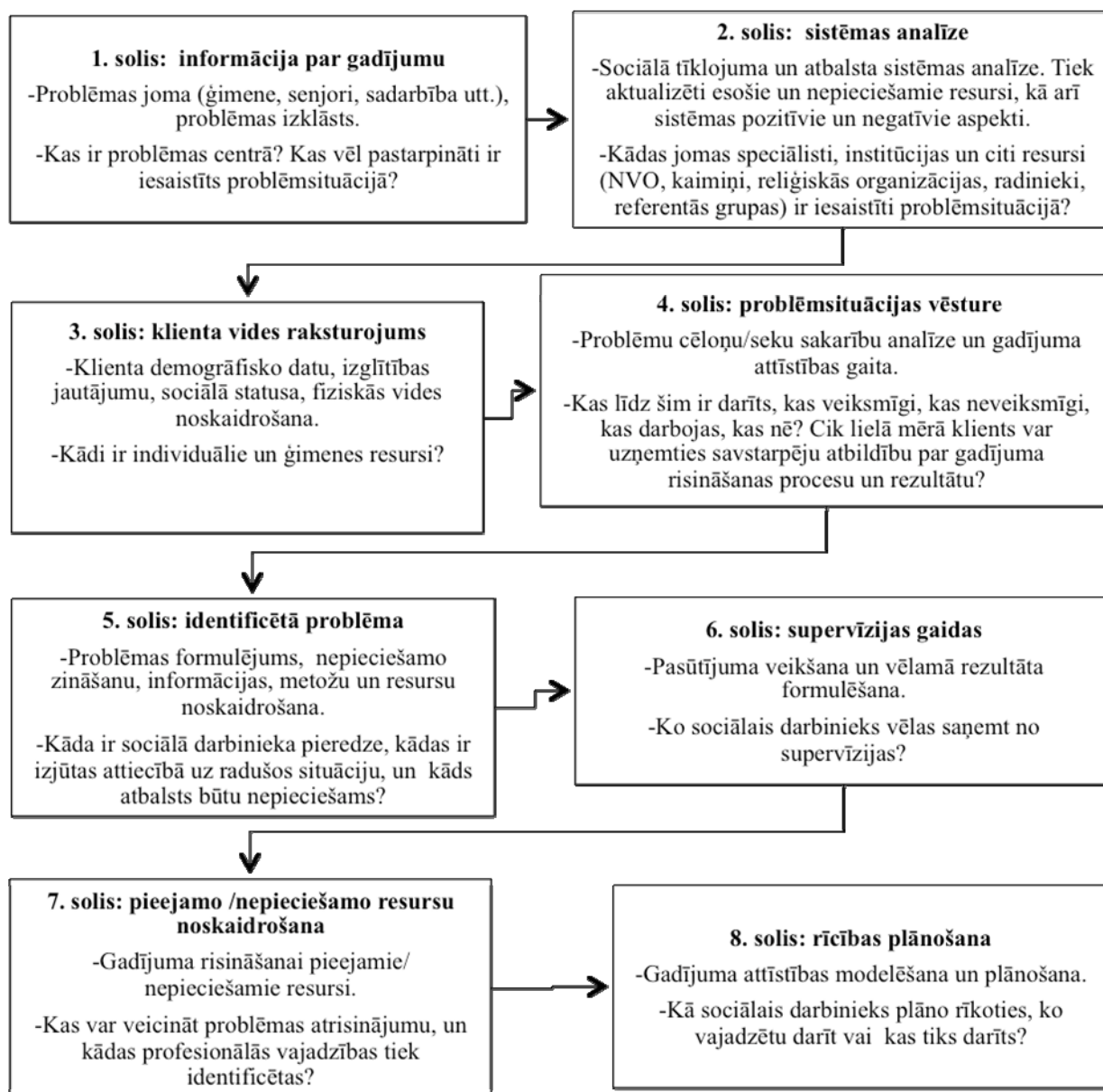
veidošanā. Ja dalībnieki izprot supervīzijas procesu un struktūru, tie labāk spēj apzināties personīgās līdzdalības nozīmi, kā arī spēj aktīvāk iesaistīties procesā, uzņemties atbildību par izvirzīto mērķu realizēšanu un strukturētāk prezentēt sociālo gadījumu. K. E. Mansons un citi autori (*Munson, 2002, p. 155; Bruner, 1990; Hermansen, 2005*) uzskata, ka gadījuma prezentēšana un darbs pie tā supervīzijas procesā ir efektīvākais mācīšanās veids, kurā notiek jaunu tehniku apgūšana, atgriezeniskās saites saņemšana, reflektēšana par iegūto pieredzi un zināšanām, kā arī atbalsta un iedrošinājuma saņemšana.

Pētot supervīzijas procesu, var teikt, ka tā struktūra ir cieši saistīta ar saturisko piepildījumu. Sociālā darba supervīzijas procesa saturiskais pamats galvenokārt ir sociālā gadījuma analīze un risināšana, kas ir sociālā darbinieka profesionālās darbības centrā. Jēdziens „darbs ar sociālo gadījumu” (angl. *case work*) zinātniskajā literatūrā un sociālā darba praksē tiek skaidrots kā sarežģīts process, kas ietver multiplu sociālo problēmu risināšanu, taču jēdziens „sociālais gadījums” – īpašs sociālais notikums, sociāla lieta ar tikai tai raksturīgām individuālām pazīmēm (*Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca, 2000, 204. lpp.*). Tā kā sociālajam gadījumam ir *multipliproblēmu* (daudzu problēmu sistēma) situatīvs raksturs, tad turpmāk darbā jēdzieni „sociālais gadījums” un „problēmsituācija” tiks lietoti kā sinonīmi, jo viens sociālais gadījums var arī būt vairāku supervīziju sesiju tēma (*Shulman, 2003, p. 222; Munson, 2002, p. 154–155, Payne, 2005, p. 43*).

Analizējot supervīzijas procesu vienas sesijas kontekstā, to var strukturēt daudz sīkāk atbilstīgi gan darba specifikai, gan sociālā gadījuma tematikai un saturam. Svarīgākie jautājumi, kas būtu jāiekļauj procesa gaitā, strādājot ar sociālo gadījumu, ir *problēmsituācijas pamatinformācija, supervīzijas jautājums, sociālā darba procesa apraksts un sociālā gadījuma teorētiskā pamatojuma izveidošana*.

*Problēmsituācijas pamatinformācija* var tikt papildināta ar darbā izmantotām novērtēšanas metodēm (piemēram, genogramma, ekokarte, SVID analīze, sociogramma, kulturogramma, u. c.), klienta statusa noteikšanu un precizēšanu (obligāts, brīvprātīgs), sociālās problēmas iniciatora vai paziņotāja noteikšanu, klienta motivācijas izvērtējumu un sākotnējās vienošanās ar klientu aprakstīšanu. *Supervīzijas jautājuma* formulēšana ir saistīta ar sociālā darbinieka izpratni par personīgajām profesionālajām grūtībām sociālā gadījuma vadīšanā. Procesā apraksts ir plašāks izklāsts par faktiem un to argumentāciju, kā arī iespējām piesaistīt starpprofesionālās un starpinstitucionālās sadarbības resursus. Pamatā jautājums ir par paša sociālā darbinieka prognozēm gadījuma risināšanas gaitā. *Sociālā gadījuma teorētiskais pamatojums* ir nepieciešams, lai noteiktu atbilstošākās darba metodes un izslēgtu risku kļūdīties, neprecīzi novērtējot klientu sociālās vajadzības (*Ratniece, 2007, 144.–148. lpp.*).

Supervīzijas procesa struktūras ievērošana un satura izklāsts ir svarīgs nosacījums ne tikai sociālajam darbiniekam – supervīzijas dalībniekam, bet arī pašam supervīzoram kā procesa vadītājam, jo profesionālās atbildības lielākā daļa ir tieši supervīzora ziņā. Saskaņā ar iepriekš teikto, vienas supervīzijas procesu var strukturēt astoņos soļos, kura saturs balstīts problēmsituācijas risināšanā (sk. 6. attēlu).



6. attēls. Supervīzijas astoņu soļu process (pēc Frankel & Gelman, 1998; Kadushin, 2002; Hawkins & Shohet, 2007)

Aplūkojot supervīzijas procesa modeli (sk. 6. attēlu), jāuzsver, ka katrs no astoņiem soļiem tiek saskaņots ar tam specifisku jautājumu. Jautājumu izvirzīšana katrā solī ir svarīgākā metode, kas veicina personīgās pieredzes refleksiju un jaunu zināšanu veidošanos, tādējādi

supervīzijas process veidojas kā pastāvīga reflektīva darbība. Dž. Boltona uzskata, ka reflektīva darbība ir pastāvīga prāta darbība, nevis tehnika vai mācību programmas sastāvdaļa (Bolton, 2010, p. 3).

Analizējot autoru zinātniskās atziņas, *var secināt*, ka supervīzijas process ir strukturējams trīs fāzēs. Šāds dalījums ir praktiski izmantojams un visiem vienlīdz labi uztverams, taču process ir saistīts ar saturisko piepildījumu, kam pamatā ir sociālā darba prakses specifika – sociālā gadījuma analīze, kas var būt komplicēta un tematiski iekļaujama vairāku sesiju garumā. Neskatoties uz satura komplicētību, supervīzijas procesam jābūt strukturētam un izprotamam, lai supervīzijas dalībniekiem veidotos pārskatāmības un emocionālās drošības izjūta.

Mūsdienu supervīzijas procesa teorētiskais pamatojums ir personcentrēta pieeja, kas nosaka, ka supervīzijas struktūru var izstrādāt paši dalībnieki, tādējādi veicinot sadarbību, līdzdarbību un personīgās pieredzes refleksiju. Konstruktīvisma pieeja norāda uz praktisku darbību, kur starppersonu interakcija un savstarpējā sadarbība attīstās saskaņā ar procesa attīstības posmu secību ar mērķi veicināt jaunu zināšanu veidošanos.

Vadoties pēc supervīzijas procesa satura, kur katrā posmā ar atbilstīga jautājuma formulēšanas un risināšanas palīdzību dalībnieku vidū notiek reflektīva darbība, ko supervīzijā uzskata par reflektīvu praksi, kur supervīzijas dalībnieki mācās no savas pieredzes, gan izzinot savu darba situāciju (ar tajā iesaistītām personām), gan iepazīstot paši sevi, gan arī izpētot plašāku sociālo un kultūras vidi.

Sociālā darba supervīzijas process, kam pamatā ir sociālā gadījuma analīze nav orientēts uz konkrētu rezultātu sasniegšanu, bet gan paša supervīzijas dalībnieka refleksīvi procesuālo kontroli, kur supervizora uzdevums ir sekmēt un atbalstīt supervīzijas dalībnieku aktivitātes.

Turpmāk ir nepieciešams analizēt supervizora darbību, viņa profesionālās lomas, veicamos uzdevumus un atbildības robežas starp supervīzijas dalībniekiem supervīzijas procesā.

### **1.4.3. Supervizora darbība un profesionālā atbildība sociālā darba supervīzijā**

Supervizora darbības konteksts ir cieši saistīts ar supervīzijas dalībnieku individuālo darbību un savstarpējo sadarbību supervīzijas procesā. Supervizora darbību raksturo gan profesionālā sagatavotība, gan dzīves darbībā iegūtā pieredze un darbības motīvi. Viens no svarīgākajiem supervizora darbības nosacījumiem ir izglītība. Supervizors ir profesionālis ar atbilstīgu izglītību, kas Eiropā iegūstama speciālās augstskolu divu līdz trīs gadu studiju programmās. Pastāv viedoklis, ka šādi sagatavots supervizors var sniegt supervīziju ikvienam, neatkarīgi no profesionālās jomas. Supervizora darbībai ir jābūt likumīgi pamatotai un

izvirzītajām prasībām atbilstīgai, lai procesā iesaistītajām personām veidotu emocionālas drošības izjūtu un pārliecību par izvirzīto mērķu sasniegšanu.

Tikpat nozīmīgs supervizora darbības faktors kā izglītība ir personības kvalitātes iezīmes, piemēram, intelektuālās, emocionālās un sociālās iezīmes, kā arī mērķtiecība un atbildība profesionālo funkciju izpildē, izmantojot profesionālās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas tiek attīstītas teorijas un prakses vienotībā, sistemātiskas refleksijas procesā (Campbell, 2000, p. 5–6; Fleming & Steen, 2005, p. 109, Kadushin, 2004, p. 291, Sergiovanni & Starratt, 2007, p. 17).

Lai gan supervizoru organizācijās – biedrībās un asociācijās – pastāv viedoklis, ka supervizors ar atbilstīgi iegūtu izglītību var strādāt ar plašu mērķa auditoriju, tomēr praksē supervizora darbību nosaka viņa personīgās un profesionālās pieredzes kopums un tikai tad īpašas supervīzijas zināšanas un prasmes. A. Brauns un I. Burnē (Brown & Bourne, 1995) uzskata, ka supervizora personības kvalitāti sekmē šādi dzīves pieredzes aspekti:

- personīgā pieredze mājās un skolā;
- profesionālā un praktiskā pieredze;
- supervīzijas dalībnieka pieredze;
- docētāja un studentu supervizora pieredze;
- pastāvīga darba stila un mācīšanās pieredzes pilnveidošana un attīstīšana.

Papildus iepriekš sacītajam A. Brauns un I. Burnē (Brown & Bourne, 1995) uzsver, ka supervizoram pieredzes bagātināšanā īpaši būtu jāpilnveido šādas prasmes, spējas un attieksmes:

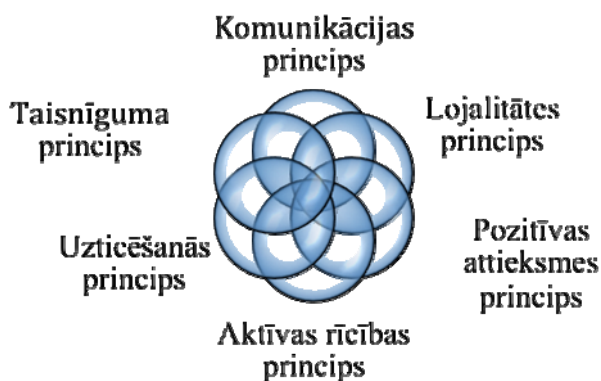
- patiesuma, empātijas, sirsnīguma un iejūtīgas attieksmes demonstrēšana;
- prasme izmantot savas izjūtas un atspoguļot tās;
- prasme atklāt apslēptas izjūtas, kas pauž uzticēšanos;
- spēja pārrunāt savstarpēji izveidojušās attiecības;
- spēja lietot varu pozitīvi, bet konstruktīvi;
- spēja pārvarēt spriedzi un stresu, kā arī strādāt ar to;
- prasme iesaistīties un efektīvi īstenot savu paša supervīziju un konsultācijas;
- prasme risināt problēmas;
- prasme vadīt grupu un pārraudzīt procesu;
- mediācijas prasmes.

A. Kadušina (Kadushin, 1992) uzskati šajā ziņā saskan ar iepriekš teikto, taču, analizējot citu autoru atziņas par „ideālu supervizoru”, tiek akcentēta spēja veidot pietiekami drošu

emocionālo gaisotni, kas realizējama ar tādām personības kvalitātēm kā beznosacījuma pozitīva attieksme, patiesums, rūpes, zinātkāre, pašatklāsme.

Supervizora darbību raksturo arī aktīva, mērķtiecīga un pastāvīga profesionālās izaugsmes un kompetences pilnveidošana praksē, kā to uzsver P. Havkins un R. Šohets (*Hawkins & Shohet, 2000*), kas attīstāma nepārtrauktā cikliskā procesā. Supervizora profesionālās kompetences pilnveidošanas komponenti ir šādi: savas iepriekšējās pieredzes analīze; grāmatu un rakstu lasīšana, videofilmu skatīšanās par supervīziju; savas paša supervīzijas plānošana; paša vadītās supervīzijas audio un video ierakstu veikšana un analīze; atgriezeniskās saites saņemšana no sava supervizora. S. Čerto (*Certo, 2008, p. 16–17*) uzskati ir līdzīgi, taču kā īpaši svarīgs supervizora profesionālās kompetences komponents tiek izcelta attieksme. Tai jābūt dabiskai, taču komunikācijā cieši attiecināmai uz supervīzijas dalībnieku profesionālo vajadzību apmierinātību un ieinteresētību darbā. S. Čerto īpaši uzsver, ka supervizora kompetenču skaidrība precizē profesionālās atbildības robežas, tādējādi ļaujot izvairīties no iepriekš neparedzamiem riska faktoriem.

Raksturojot supervizora darbību, S. Čerto (*Certo, 2008*) uzskata, ka veiksmīgas supervīzijas prakses pamatā ir profesionālās pieredzes, dzīves pieredzes un teorētisko zināšanu apkopojums, tādējādi izvirzot sešus pamatprincipus (sk. 7. attēlu), kas būtu uzskatāmi par supervizora darbības vispārpieņemamām profesionālām vērtībām.



9.attēls. Supervizora profesionālās darbības pamatprincipi (pēc Kadushin, 1992; Certo, 2008)

- *Lojalitātes princips* – supervizoram ir jārespektē organizācijas intereses un jārīkojas atbildīgi, pieņemot lēmumus, kas dažkārt var nesaskanēt ar darbinieku viedokli.
- *Pozitīvas attieksmes princips* – supervizoram jāaglabā pozitīva attieksme arī emocionāli sarežģītās konfliktsituācijās.



- *Aktīvas rīcības princips* – veiksmīgam supervizoram ir jāpauž vēlme strādāt mērķtiecīgi, nebaidoties izmantot arvien jaunas metodes un tehnikas.
- *Uzticēšanās princips* – spēja deleģēt atbildību, atbalstīt un iedrošināt supervīzijas dalībniekus. Veicinot supervīzijas dalībnieku atbildību, supervizors ceļ arī savu autoritāti. Supervīzijas dalībniekiem ir svarīgi izjust uzticību un dažkārt saņemt uzslavas avansā, kas veicina motivāciju strādāt labāk.
- *Taisnīguma princips* – supervizoram ir jāizturas ar cieņu pret supervīzijas dalībniekiem, atbilstīgi tos novērtējot, tostarp arī respektējot organizācijas vajadzības un ievērojot personiskās robežas.
- *Komunikācijas princips* – supervizoram ir pienākums pret institūcijas vadību sniegt pārskatu ar atbilstīgi informāciju par supervīzijas rezultātiem (saskaņā ar konfidencialitātes un ētikas normu nosacījumiem), kā arī pastāvīgi uzturēt labu kontaktu un attiecības gan ar supervīzijas dalībniekiem, gan arī ar supervīzijas pasūtītāju – institūcijas vadību.

Aplūkotie supervizora darbības principi zināmā mērā iezīmē arī profesionālās atbildības robežas, taču supervizora atbildība ir jāanalizē *supervizors – supervīzijas dalībnieks – supervīzijas dalībnieka klients* starppersonu attiecību kontekstā.

Lielbritānijas konsultantu asociācija (*The British Association of Counselling*) formulē šādus aspektus, kas attiecināmi uz supervizora atbildības jomu:

- primārais supervīzijas nolūks ir aizsargāt klienta intereses vislabākajā veidā;
- supervīzijas dalībnieka prakses izmaiņas ir nosakāmas caur pakalpojuma paaugstinātu kvalitāti klientam, kā arī ievērojot sabiedrībā iegūstamo labumu kopumā (*Hawkins & Shohet, 1989, p. 41*).

Supervizora darbībā ir jānovērtē profesionālā riska faktorus, ar ko nākas saskarties. Tie būtu jāapzinās un jāizvērtē. Viens no tiem ir citu profesiju profesionālās darbības robežu pārkāpšana. Tas var notikt, ja supervizors nepārvalda padziļinātas zināšanas un izvēlas sociālā darbinieka profesionālajām vajadzībām neatbilstošu metodoloģiju. Pat tad, ja šāda veida izvēle ir apzināta – tā tiek uzskatīta kā nepiemērota, jo sociālā darba supervīzijas teorētiskā pamatojuma robežas ir respektējamas un saglabājamās (*Caspi & Reid, 2002, p. 105–108; Matthews & Treacher, 2004, p. 206*). Lielā mērā profesionālo robežu pārzināšana ir supervizora ziņā, tomēr arī sociālajam darbiniekam ir jāspēj uzņemties personīgi profesionālu atbildību pašam par sevi.

Ne mazāk nozīmīgs riska faktors ir pēkšņa supervizora uzskatu sistēmas maiņa un esošā starpdisciplināro jomu ietekme. Tas attiecas uz prakses lauku, kur, neraugoties uz starpdisciplināras komunikācijas un atšķirīgo teorētisko pieeju izmantošanas sarežģīto kontekstu, svarīgākais nosacījums ir supervīzijas dalībnieka labklājība. Nešaubīgi, svarīga ir arī darbinieku emocionālā un psiholoģiskā gatavība supervīzijai. Tādējādi supervīzoram būtu jāaktivizē supervīzijas dalībnieka zināšanu kvalitāte par supervīziju.

Viens no atbildības aspektiem, kas būtu ievērojams supervīzijā, ir sociālā darbinieka prakses mērķis un viņa klienta vajadzības, tāpēc supervīzora atbildība daļēji ir attiecināma arī uz sociālā darbinieka klienta interešu aizstāvību un labklājību (*Page & Wosket, 1994, p. 9*). Katrā supervīzijas sesijā, tāpat arī konsultācijā *viens pret vienu*, analizējot klienta problēmsituācijas, tiek veicināta sociālā darbinieka izpratne un meklēta alternatīva pieeja kāda cita veida risinājumam (*Kadushin, 1992, p. 23*). Tādējādi tiek paplašināts skatījums un modelēti atbilstīgi darbības veidi, jo supervīzijā iesaistīto personu atbildība ir vērsta ne tikai uz pakalpojuma kvalitāti, bet nosacīti arī uz kvantitāti, ko nosaka institūcijas politika un misija.

Vēl viens būtisks aspekts ir atbildība sabiedrības priekšā, kas ir viens no spēcīgākajiem profesionālās izdegšanas riska faktoriem. Tas izskaidrojams ar pretrunīgajām profesionālajām lomām, kas piemīt palīdzošajiem profesionāļiem, kurām ir gan altruisma, gan varas, gan kontroles iezīmes. Sociālā darbinieka lēmumi ir saistīti gan ar personiskajām, gan profesionālajām, gan arī klienta un sabiedrības interesēm. Pastāv uzskats, ka palīdzošajiem profesionāļiem, to skaitā supervīzoram, ir ļoti liela vara darīt pretēji klienta gribai un nemanot pārkāpt otra cilvēka tiesības uz brīvu izvēli (*Гуггенбуль-Крейг, с. 1997*), kā arī spēcīga tendence klienta problēmas pārņemt par personiskām problēmām. Kā sociālajiem darbiniekiem, tā arī supervīzoriem būtu jāizjūt līdzsvars starp profesionālām vērtībām, gan individuālā, gan arī sabiedrības kontekstā. A. Brauns un I. Burne (*Brown & Bourne, 1995, p. 32–49*) uzsver varas attiecību hierarhisko stāvokli institucionālā līmenī, kas atklājas, ja dominē dzimuma, vecuma, tautības pārsvars, kā arī supervīzora un supervīzijas dalībnieku lomu nesaskaņas. B. Tērners (*Turner, 1996*) varas attiecību izpaušmes pēta socioloģiskā aspektā, kas ir saistoši, taču kā īpaši nozīmīgu izvirza sociālā darbinieka motivāciju.

Analizējot starppersonu varas attiecības supervīzijas procesā, ir jāņem vērā tas, ka kāds var būt spēcīgāka personība par kādu citu (pēc ieņemamā amata vai kā eksperts savā jomā), tāpēc nevajadzētu pakļauties iespējamām komunikācijas konfliktu situācijām, bet gan par to diskutēt supervīzijas procesā. E. Gofmans (*Goffman, 1959*) – viens no ievērojamākajiem sociologiem, simboliskās mijiedarbības (*Symbolic interactionism*) paradigmas pētniekiem – uzskata, ka pastāv savstarpējās komunikācijas slēptās varas lietošanas veidi. Simboliskās mijiedarbības paradigma ietver vienu no mikrosocioloģijas un sociālās psiholoģijas

dominantēm. Viena no šī autora tēzēm ir simboliskā mijiedarbība kā dramaturģiskā perspektīva. E. Gofmans (*Goffman, 1959*), analizējot sociālas rīcības un uzvedības modeļus, uzskata, ka indivīds ir sociāls „aktieris” (tātad *darbībpersona*), kas demonstrē sevi citiem indivīdiem caur „izlikšanos” un „krāpšanos”, lai maldinātu „skatītāju” – specifiskas auditorijas – uztveri. Vēl jo vairāk, nozīmīga mijiedarbība veidojas starp citiem „aktieriem”, kas ņem aktīvu līdzdalību varas izmantošanā, īpaši apzinoties esošo situāciju. Šajā sakarā aktuāla kļūst pagājušā gadsimta amerikāņu sociologa Čārlza Raita Milsa (*Charles Wright Mills, 1916–1962*) izteiktā doma grāmatā „Varas elite”, ka „*bīstami ir, redzot personiskas nepatikšanas, kaut vai tikai grūtības, strikti nošķirt tās no sabiedriskām problēmām. Un otrādi, redzot kādus draudus sabiedrībā, mums vienmēr ir tieksme pārslidēt pāri pagātnes notikumam struktūrai, izolējoties no esošās situācijas*” (*Mills, 1956*). Ir jāapzinās un jāizprot, ka katra indivīda sociālās problēmas vienlīdz nozīmīgi skar arī vēl kāda cita sabiedrības locekļa tiesības uz personīgo dzīves situāciju.

Situācijas vai realitātes stāvokļa precizēšana atbildības aspektā ir vērtējama kā svarīga, kuru Amerikas sociologs Viljams Aizeks Tomass (*William Isaac Thomas, 1863–1947*) uzskatīja pat par fundamentālu socioloģisku likumu, burtiski viņa teikto tulkojot: „*Ja cilvēki situāciju definē kā reālu, tad viņi ir reāli atbildīgi par tās sekām.*” Šāds apgalvojums apstiprinās arī citos pētījumos par dažādu sociālo problēmu veidošanos, uzsverot, ka „*subjektīvi iespaidi var projicēties dzīvē un tādā veidā kļūt reāli*” (*Thomas, 1928, p. 571–572*). Tie ir būtiski varas attiecību veidošanās nosacījumi, kas supervizoram būtu jāņem vērā veiksmīga supervīzijas procesa nodrošināšanā, domājot par varas izmantošanu starppersonu attiecībās. Te būtu paredzams risks, supervizoram uzurpējot varu, netieši pieprasot informāciju no supervīzijas dalībnieka. Šādā situācijā subordinācijai pakļauts supervīzijas dalībnieks arī ir tiesīgs vaicāt, kā pats supervizors redz situāciju vai problēmu risinājumu.

S. Banksa (*Banks, 1995*) izvirza četrus profesionālās atbildības principus, kas vienlīdz jāievēro gan supervizoram, gan supervīzijas dalībniekiem: respektēt un sekmēt indivīda tiesības uz pašnoteikšanos; sekmēt dzīves apstākļu uzlabošanu un labklājību; vienlīdzības principa ievērošana un sociālais taisnīgums.

Supervizoram ir tiesības atgādināt supervīzijas dalībniekiem, ka darbā ar klientiem šie principi ir ievērojami ar pilnu atbildību par sabiedrības resursu izlietošanu (konsultāciju un aprūpes pakalpojumu izmaksas, materiālo pabalstu sniegšana u. c.). Minētie principi sevī ietver tiesību, vajadzību un vēlmju aspektu, ņemot vērā, ka katrs gadījums vai problēmsituācija ir izskatāms atsevišķi. Supervīzijas procesā pastāvīgi argumentējot savu viedokli un diskutējot, ir iespējams nonākt pie personīgo un sabiedrības vērtību kopējās „atslēgas” – ētikas kodeksa.

Ir jāapzinās, ka nav iespējams pilnībā novērst varas attiecību ietekmes, ar kurām nākas sastapties supervīzijā, tomēr diskusijas iespējām ir jābūt, lai atpazītu varas nevienādās ietekmes un veicinātu mijiedarbību. Supervizors ir atbildīgs par procesa norisi, bet supervīzijas dalībnieki pēc demokrātijas principiem tiek uzskatīti par līdztiesīgiem profesionālās sadarbības partneriem (*Waite, 1995, p. 137–141*). Arī tad, ja supervīzijas dalībnieki ir tikai studenti, bet jau praktizējoši izvēlētajā profesijā, viņiem būtu jāizjūt līdzvērtīgas starppersonu attiecības. Citiem vārdiem sakot, supervizors ir profesionāli atbildīgs par pakalpojumu, kuru sniedz, bet supervīzijas dalībnieks ir atbildīgs par savu praksi un klientu, tādējādi abu atbildība ir gan saistīta, gan dalīta profesionālajā kontekstā.

Abu pušu – supervizora un supervīzijas dalībnieka – atbildība ir aplūkojama caur autoritātes prizmu. Supervizora kā procesa vadītāja darbība ietver gan formālus, gan neformālus rīcības veidus, kas izceļ supervizora autoritāti, taču, ja supervīzijas dalībnieki izjūt norādošu un direktīvu attieksmi, tad tas var likties aizskaroši, jo ir pieņemts domāt, ka supervizoram ir tiesības vai pilnvaras darboties supervīzijas dalībnieka labā. Supervīzijas dalībnieki var izjust sankciju draudus, kam sekotu nosodījums vai negatīvs novērtējums. Supervizora autoritāte var tikt pastāvīgi apšaubīta no supervīzijas dalībnieku puses, jo tai ir gan personīgi profesionālais, gan institucionālais aspekts.

Ja pieņem to, ka supervizoram ir jāuzņemas profesionāla atbildība par supervīzijas procesu, tad viņa darbībai ir jābūt plānveidīgai, tātad pedagoģiski kompetentai. Balstoties uz P. Havkinsa un R. Šoheta (*Hawkins & Shohet, 2000*) atziņām, var plānot šādus uzdevumus (sk. 5. tabulu):

#### 5. tabula. Supervizora un supervīzijas dalībnieka profesionālā atbildība un uzdevumi

<i>Supervizora atbildības uzdevumi:</i>	<i>Supervīzijas dalībnieka atbildības uzdevumi:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- izveidot supervīzijas dalībniekam emocionāli drošu vidi;</li> <li>- palīdzēt supervīzijas dalībniekam izpētīt un padarīt skaidrākas savas izjūtas, domas un fantāzijas, kas rodas praktiskā darba laikā;</li> <li>- dalīties ar pieredzi, informāciju, prasmēm un iemaņām;</li> <li>- pamanīt un atrast veidus, kā mainīt supervīzijas dalībnieka neētiskās, nekompetentās un nelietderīgās darbības;</li> <li>- norādīt uz “baltajiem plankumiem”;</li> <li>- analizēt un izprast personiskās tendences neizmantojot supervīzijas dalībniekus savu personīgo vajadzību apmierināšanai, pārkāpjot ētikas normas (finansiāli, emocionāli, seksuāli);</li> <li>- apzināties organizācijas kontekstu, kurā notiek supervīzija.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spēt atbildēt par sevi un savām reakcijām, izprast iekšējos emocionālos procesus;</li> <li>- definēt jautājumus, kuros ir nepieciešama palīdzība;</li> <li>- attīstīt sevī pašrefleksijas spēju, reflektējot par aktuālajiem jautājumiem supervīzijas dalībnieku vidū;</li> <li>- formulēt jautājumu, ar kuru ir gatavs strādāt supervīzijā;</li> <li>- izprast organizācijas līgumu ar supervizoru;</li> <li>- būt atvērtam supervizora un supervīzijas dalībnieku atgriezeniskai saitei;</li> <li>- novērot, atpazīt un izprast savas tendences nosodīt, attaisnoties vai aizsargāties supervīzijas laikā;</li> <li>- attīstīt sevī spēju izvērtēt, kāda atgriezeniskā saite ir pašam visnoderīgākā;</li> <li>- deleģēt atbildību citiem supervīzijas dalībniekiem, risinot sarežģītas problēmsituācijas;</li> <li>- novērot sevī tendences dot padomus un konkurēt ar citiem supervīzijas dalībniekiem.</li> </ul>

Apkopojot iepriekš teikto, var uzskatīt, ka profesionālai atbildībai supervīzijā ir normatīvs un eksistenciāls raksturs. Ar normatīvo atbildību saprotam to, kā supervizors īsteno ētikas un morāles principu, kā arī profesionālo standartu ievērošanu saskarsmē ar supervīzijas dalībniekiem un institūciju, kurā viņš strādā. Eksistenciālā atbildība saistīta ar visaptverošo un ilgstošo atbildību, kuru supervizors uzņemas par supervīzijas dalībniekiem saskaņā ar darbības motīviem (interesi, mērķi, nodomiem, attieksmi), zināšanām, prasmēm un pieredzi (*Berker, 2000, p. 289*).

Analizējot supervizora darbību un profesionālās atbildības robežas, **var secināt**, ka supervizora darbībai ir jābūt motivētai, mērķtiecīgai un plānveidīgai, kas balstīta supervīzijas procesa saturā. Lai nodrošinātu efektīvu supervīziju, supervizoram ir jāpārzina profesionālās un personīgās atbildības robežas, kā arī jāplāno svarīgākie uzdevumi atbildības ievērošanai gan savā, gan supervīzijas dalībnieku praksē.

Supervizora darbība ir pakārtota supervīzijas dalībnieku darbībai, kas veido līdzvērtīgu sadarbības praksi, tomēr supervizoram ir jāuzņemas atbildība par supervīzijas kvalitāti un procesa gaitu. Supervizoram jāspēj aktivizēt gan sociālo darbinieku izziņas procesi, gan profesionālās prasmes analizēt sasniegtos rezultātus, gan arī jāsekmē pašrefleksijas spējas, īstenojot pastāvīgu un regulāru reflektīvu darbību starp supervīzijas dalībniekiem. Tas norāda uz to, ka supervīzija ir mērķtiecīgi organizēts sadarbības process, kam pamatā ir nepieciešama pedagoģiska pieeja. Supervīzijas procesam ir jābūt pedagoģiski pamatotam, mērķtiecīgam un izglītojošam, bet supervizora darbībai ir jāklūst pedagoģiski kompetentai.

#### **1.4.4. Supervīzijas funkcijas: administratīvā, izglītojošā un atbalstošā**

Supervīzijas funkcijas nosaka supervīzijas mērķus un uzdevumus. Supervīzijas funkciju dalījumu visprecīzāk ir noteicis viens no pazīstamākajiem sociālā darba teorētiķiem, kura pētījumu rezultāti par supervīzijas būtību ir plaši pazīstami ne tikai Amerikas, bet arī visas pasaules zinātniskajā literatūrā un praksē, A. Kadušins (*Kadushin, 1992*). Veicot pētījumus par supervīziju, viņš attīstīja Dž. Dausona (*Dawson, 1926, p. 293–295*) jau agrīnās idejas. A. Kadušins nosauc trīs supervīzijas pamatfunkcijas: administratīvā, izglītojošā un atbalsta funkcija (*Kadušins, 1976*). Savukārt, B. Proktore (*Proctor, 1988a*) - Lielbritānijas konsultēšanas un psihoterapijas asociācijas biedre (*British Association for Counselling and Psychotherapy, BACP*) – četrdesmit gadu laikā veicot pētījumus un iesaistoties gan supervīzijas praksē, gan konsultāciju un treniņu vadīšanā, supervīzijas funkcijas iedala,

balstoties uz konsultēšanas prakses vajadzībām un pieredzi. Viņas funkciju dalījums: *formatīvā (izglītojošā jeb veidojošā funkcija), atbalstošā (spēcinošā vai stimulējošā funkcija) un normatīvā (vadības vai virzošā) funkcija*. Abu minēto autoru uzskati ir līdzīgi, taču atšķirība ir meklējama Amerikas un Anglijas supervīzijas attīstības tradīcijā, kā arī palīdzošo profesiju un uzņēmējdarbības mērķu atšķirībās. B. Proktore nosauktā normatīvā funkcija ir salīdzināma ar A. Kadušina minēto administratīvo, kas attiecas uz *vadības līmeņa un administratīvo jautājumu izskatīšanu organizācijā* (Proctor, 1988a; Hawkins & Shohet, 2000).

Šādam funkciju dalījumam ir tikai teorētiska nozīme, jo praksē šīs funkcijas tiek īstenotas integratīvi. Turpmāk pieņemot, ka supervīzijas pamatfunkcijas ir administrējošā, izglītojošā un atbalstošā, aplūkosim katru no tām atsevišķi.

**Administratīvā funkcija.** Administratīvās funkcijas skaidrojums pasaules pieredzes atšķirīgo pieeju kontekstā joprojām ir diskutabls. Lai gan galvenais šīs funkcijas mērķis ir nodrošināt kvalitātes kontroli darbā ar cilvēkiem, tai tomēr ir atšķirīga izpratne Amerikas un Eiropas praksē (Proctor, 1988a). Eiropas praksē šī funkcija palīdz atklāt sociālā darbinieka valdošos stereotipus profesionālajā darbībā un aizspriedumus; veicina kļūdu un trūkumu saskatīšanu; veic vājo vietu identificēšanu un pats svarīgākais – uzrauga sociālā darba ētikas un morāles principu ievērošanu praksē. Amerikas supervīzijas praksē administratīvā funkcija veic sociālā darba standartu sekmēšanu un uzturēšanu; prakses koordinēšanu caur politikas administrēšanu un efektīvām garantijām, kontrolējot pakalpojumu piemērotību un pieejamību. Administratīvā funkcija galvenokārt ir orientēta uz kvalitātes jautājumiem sociālā darba profesijā. Centrālā uzmanība tiek pievērsta „aklo punktu” vai neskaidro jautājumu identificēšanai, un tās svarīgākais uzdevums ir cilvēciskā faktora un normatīvu neievērošanas kontrole. Administratīvā funkcija nosaka arī supervizora atbildību institūcijas kontekstā. Supervizoram jāpārlicinās, vai sociālie darbinieki pietiekami labi ievēro profesijas standartu, ētikas kodeksu un citus būtiski ar darbu saistošus normatīvus (Harris, 1998, p. 1–34; Hawkins & Shohet, 2000; Kadushin & Harkness, 2002). Profesijas standarta un ētikas kodeksa ievērošana ir pamats prakses attīstībai, kā arī institucionālai darbībai politiskā kontekstā – makrolīmenī. Supervizors un supervīzijas dalībnieks var būt ar līgumu saistītās attiecībās (piemēram, apvienojot studijas ar darbu), un tai pašā laikā supervizors var būt neformāla autoritāte kopienas prakses laukā. Šāda pieeja ir virzīta uz kopienas vajadzību un kvalitatīvu pakalpojumu līdzsvarotu nodrošinājumu.

B. Proktore (Proctor, 1987), interpretējot citu autoru uzskatus, izvirza administratīvajai funkcijai nedaudz citu aspektu, normatīvo funkciju attiecinot uz konsultanta darbību. Ja supervīzijas dalībnieks kādu iemeslu dēļ nespēj realizēt standartā noteiktās prasības, kā arī zināmā mērā apdraud savu klientu, konsultants var atturēt sociālo darbinieku no kļūdainas

rīcības vai ziņot attiecīgajām instancēm, tādējādi aizsargājot sociālā darbinieka klienta vajadzības, līdz ar to aizstāvot plašākas kopienas intereses. Viņsprāt, administratīvā funkcija darbojas caur normatīvo pieeju, respektējot institūcijas politiskos mērķus un procedūras.

Lai gan pirmsākumos supervizors bija augstāka ranga speciālists, kas novērtē sociālā darbinieka risinājumu pareizību, organizē darbu un, pieņem administratīvus lēmumus, joprojām mūsdienu institūcijās daļēji ir saglabājusies šī hierarhiski pozicionētā supervizora darbība, kas rada sociālajos darbiniekos satraukumu un bažas par nosodījumu un vērtējumu. It īpaši tāpēc, ka supervizors izpilda „uzrauga” un „kontroliera” lomu, kas rezultātā, kā norāda D. Peters (*Peters*, 1967, p. 170), kļūst par supervizora galveno darba pienākumu. Sākotnēji supervizora pienākums bija nodrošināt darba izpildi atbilstīgi noteiktajiem standartiem. Ja sociālajam darbiniekam nav supervīzijas pieredzes un izpratnes par to, tad pamatā var veidoties pārspīlēti respektējama attieksme.

Administratīvā funkcija nosaka vertikālu un autoritatīvu komunikācijas veidu starp supervizoru un sociālo darbinieku, kas var radīt nedrošības izjūtu un skart konfidencialitātes risku. Dominējot administratīvai funkcijai, supervizors nostājas vidējā vadības līmeņa pozīcijā, jo vienlaikus realizē „uzrauga lomu” un tehniski ir pakļauts savam darba devējam – administrācijas galvenajai autoritātei (*Hawkin & Shohet*, 2000). Supervīzijas hierarhiskās starppersonu attiecības veidojās sociālā darba prakses aizsākumos, kas daļēji pazīstamas arī Eiropā, bet īpaši seno tradīciju principi ir saglabājušies Amerikā.

L. Šulmans (*Shulman*, 2003, p. 13), analizējot supervīzijas vadošās funkcijas un to ietekmes aspektus no citām profesionālām jomām, atsaucas uz V. Robinsones (*Robinson*, 1936) sociālā darba supervīzijas definīciju: „*Supervīzija ir izglītojošs process, kurā persona ar noteiktu zināšanu prasmju kopumu uzņemas atbildību par personas apmācīšanu, kurai ir mazāks zināšanu un prasmju kopums*”, kas pēc būtības ir mūsdienīga un saprotama, un pat iekļauta Latvijas sociālā darba profesijas standartā (pirmajā redakcijā, 2002. gadā). Šīs definīcijas pamatā ir uzsvērtā izglītojošās funkcijas nozīme, nevis administratīvas pārraudzības un personāla vadības uzdevums. Darba kvalitātes un efektivitātes uzturēšanu var veicināt, strukturējot un attīstot supervīzijas dalībnieka profesionālās zināšanas un izaugsmi (*Proctor*, 1987; *Ховкинс & Шохет*, 2002; *Driscoll*, 2004; *Carroll*, 1999). Tādējādi 1976. gadā

A. Kadušina darbos parādījās jauna ideja supervīzijas funkciju skaidrojumā, piedāvājot „*īpašo vadības atbalsta*” funkciju (angl. *expressive supportive leadership*), kas fokusējas uz vadības un darbinieku emocionālā atbalsta stiprināšanu un neapmierinātības mazināšanu darbā. A. Kadušins (*Kadushin*, 2002) sevišķi uzsvēra institūcijas lojalitātes piederības izjūtas veicināšanu un profesionālo vērtību uzturēšanu, jo emocionālās drošības un atbildības izjūta darbavietā lielā mērā nosaka darbinieku profesionālo sniegumu.

**Izglītojošā funkcija.** Analizējot izglītojošo funkciju, ir jāsaprot, ka ar šo tiek attīstītas un pilnveidotas zināšanas, profesionālās prasmes, spējas, attieksmes un sapratne, kā arī tiek veicināta individuālo talantu iespēja izpausties. Šī funkcija supervīzijas daļībniekiem nodrošina iespēju mācīties un profesionāli bagātināties prakses laukā, veidot izpratni par klientu kopumā, viņa rīcības motīviem un reakciju, veidot sistēmisku skatījumu, analizējot sociālā darba procesa dinamiku un mijiedarbību saskarsmē ar klientu.

A. Kadušins (*Kadushin*, 2002, p. 4) pamato izglītojošās funkcijas nozīmi, balstoties uz supervīzijas attīstības sākotnējām tradīcijām. Tā kā supervīzija ir aizsākusies ar žēlsirdības kustības „Draudzīgo apmeklētāju” apmācību darbavietās, kur administratīvās prasības izvirzīja apmierinātības darbā un izglītojošo mērķu vienotības veicināšanu, tad arī šī funkcija ir realizējama, izglītojot sociālos darbiniekus, apvienojot konsultācijas un palīdzības sniegšanas uzdevumus.

Izglītojošā funkcija ir pilnveidojusies sākotnējās sociālā darba izglītības programmās, kuras nodrošināja tā laika sociālās aģentūras/sociālie dienesti. Mācīšanās mērķi bija formulēti, balstoties uz institūcijas specifiskajām vajadzībām un problēmām, kas radušās prakses laukā. Šāda mācīšanās forma tika atzīta un kļuva izplatīta, jo institūciju bāze nodrošināja konceptuāli dabisku „mācīšanās darot” vidi ikdienas praksē (*Hollis & Taylor*, 1951, p. 230–231). Izglītības programmu ietvaros prakses nozīme vienmēr ir bijusi integrēta sociālā darba daļa. Veiksmīgi apvienojot teoriju un praksi, sociālā darba studiju docētāji vienmēr ir uzņēmušies atbildību par praksē notiekošo, kā arī daļēji realizējuši supervizora pienākumus, vadot studentu praksi, īpaši īstenojot izglītojošās funkcijas mērķi: mācīt, izglīt un novērtēt (*Franséhn*, 2008). Supervīzijas izglītojošās funkcijas didaktiskais pamats ir pedagoģiskās pieejas, kuras realizē supervizors kā skolotājs un tās ir pamatotas problēmbalstītā izglītībā (angl. *Problem Based Learning (PBL)*).

G. Handals un P. Lauvass (*Handal & Lauvas*, 1993) uzskata, ka izglītojošās funkcijas pamatā ir skatījums uz mācīšanos kā tādu, zināšanu nodošanu un pārņemšanu komunikatīvā ceļā, personībai attīstoties kā profesionālim. Lai gan agrīnie uzskati psiholoģijā par cilvēka attīstību ir izplatījuši kļūdainus apgalvojumus, ka cilvēka attīstība beidzas ar pieaugušā vecuma sasniegšanu, tomēr Dž. Bernarda un R. Gudijers (*Bernard & Goodyear*, 1992, p. 59), analizējot mācīšanās pieredzi un darba pieredzi, uzsver pretējo. Mācīšanās pieredzi veido mācīšanās process, kam cēloniski ir skolotāja un skolēna mijiedarbība izzīņa – darbība – refleksija – pārveide (*Medina*, 2004; *Grundmane*, 2005). Mācīšanās pieredze un tās izpratne (*Grundmane*, 2005) supervīzijā veidojas supervizora un supervīzijas daļībnieka mijiedarbībā, kā arī profesionālajā vidē “dzīves pieeju” rada iespēju katram speciālistam sasniegt eksperta attīstības līmeni. Līdzīgi uzskati ir atrodami darbības teorijā, kas atzīst, ka cilvēks mācās un



attīstās darbībā, gūstot pieredzi (*Pētersons*, 1931; *Students*, 1998; *Žogla* 2001a, 2005, 2008, u. c.), bet galvenais darbības virzītājspēks ir supervīzijas reflektīvas prakses nodrošināšana (*Greenwood*, 1993; *Fitzgerald*, 1994; *Yelloly, Henkel*, 1995; *Martyn*, 2000, *Payne*, 2002 b; *Jasper*, 2003; *Hay*, 2007; *Bolton*, 2010).

B. Arvidsons, pētot mācīšanās aspektus, saista pieredzes veidošanos ar mācīšanās mērķiem, sakot: „*supervīzijas mērķis ir sniegt supervīzijas dalībniekiem labāku „aprikojumu”, lai strādātu. Mācīšanās caur pieredzi ir process, kurā tiek sasniegta izpratne un kompetence. Supervīzijā dalībnieki var interpretēt jaunās zināšanas (teorētiskās un praktiskās), kas balstītas iepriekšējā pieredzē, bet izpratne un kompetence bieži attiecas uz pieredzes pielietojumu atšķirīgās situācijās*” (*Arvidsson*, 2000, p. 31).

P. Havkins un R. Šohets (*Hawkins & Shohet*, 1989) ar izglītojošo funkciju sociālā darba supervīzijā primāri saprot „*sociālā darbinieka neziņas un/vai neatbilstības prasībām mazināšanu attiecībā pret nepieciešamo zināšanu kopumu. Supervīzijā, izglītojošo funkciju realizējot, notiek attieksmju un prasmju pozitīva veicināšana darba procesā. Kā galvenais šīs funkcijas mērķis ir izkliegt nedrošību un celt profesionālo prasmju līmeni*”. Ideālais supervīzijas process ir vērsts uz komunikatīvas, reflektīvas darbības iedrošināšanu un pētniecisku darbību. Viņš uzsver šādus nosacījumus, kas būtu realizējami, īstenojot izglītojošo funkciju supervīzijas procesā:

- nodrošināt regulāru telpu/vidi, lai brīvi reflektētu par darba satura un procesa jautājumiem;
- attīstīt darbā nepieciešamo izpratni un prasmes;
- saņemt informāciju un cita rakstura atbalstu, kas saistīts ar darbu;
- saņemt (un sniegt) atgriezenisko saiti gan par saturu, gan procesu;
- palīdzēt supervīzijas dalībniekam labāk izziņāt un izprast klienta personību un sociālās vajadzības;
- izprast savas reakcijas un atbildes reakcijas attiecībā pret klientu;
- izziņāt un izprast, kā veidojas sociālā darbinieka un klienta savstarpējās iedarbības dinamika;
- zināt un izprast, kādi ir intervences veidi un kādi ir intervences rezultāti;
- pētīt un analizēt citus darbības veidus, strādājot ar konkrēto klientu vai līdzīgā situācijā nonākušiem klientiem (*Hawkins & Shohet*, 1989, p. 42).

**Atbalstošā funkcija.** Analizējot atbalstošo funkciju, var novērot, ka pastāv neskaidri priekšstati par to, kas īsti supervīzijā ir jēdziens „atbalsts”. Atbalsts ir saistīts gan ar vadīšanu un personāla attīstību, gan ar profesionālu padomu došanu, gan palīdzību pašpalīdzībā un starppersonu mijiedarbībā. Citkārt, ja strikti netiek nodalīta „atbalsta” funkcija, neveidojas arī skaidrība par supervīzijas dalībnieka personīgo emocionālo vajadzību formulējumu, kas

var radīt patiesus draudus, īstenojot pie vienveidīgas konsultāciju un padomu došanas prakses.

Sociālā darba praksē, veicot intervenci (iejaukšanos klienta sociālajā situācijā), ir iespējams, ka veidojas vilšanās izjūta attiecībā pret klientu, kā arī neapmierinātība un rutinēta garlaicība. Tie ir jautājumi, ar kuriem nākas sastapties pastāvīgi ikdienas praksē. Pastāv uzskats, ka pieredzējuši praktiķi biežāk orientējas uz *klienta-centrētu pieeju* nekā jaunie sociālie darbinieki, jo viņiem ir uzkrāta lielāka darba pieredze un izveidojušies personīgi pārbaudīti darba modeļi. Tomēr arī pieredzējušiem speciālistiem var rasties profesionāla vajadzība saņemt atbalstu un iedrošinājumu neordinārās problēmsituācijās. Tas ļauj pieredzējušam speciālistam atkal sevi izjust iesācēja lomā un, neskatoties uz darba pieredzi, nonākt to pašu problēmu lokā, ar kurām saskaras iesācēji vai prakses studenti.

Atbalstošā funkcija saprotama kā profesionāli atbalstoša darbība supervīzijā. Tā ļauj atgūties no negatīvām emocijām, attīsta speciālistu spējas darboties paaugstināta stresa apstākļos un laikus pamanīt profesionālās izdegšanas potenciālos riska faktoros. Atbalstošās funkcijas mērķis ir palīdzēt sociālajam darbiniekam apzināties, kā jūtas viņa klients un kā klienta izjūtas ietekmē viņu pašu kā pakalpojuma sniedzēju. Sociālā darbinieka spēja empātiski risināt klienta problēmas, nepārkāpjot profesionālās kompetences robežas, ļauj izprast jebkuru klienta reakciju.

Praksē realizējot atbalstošo funkciju, var veidoties darbinieka morālās nostājas problēmas starppersonu attiecību kontekstā, ja tās atšķiras no ikdienā ierastajām attiecībām. Nevienlīdzīgo attiecību balanss saskarsmē ar klientu, kā arī ieguldītā darba un saņemtā gandarījuma proporcijas ir pastāvīgi mainīgas, taču vienmēr zemākas par vēlamajām. Sociālajā darbā, kā arī citās palīdzošajās profesijās ir raksturīga iztukšošanās izjūta, kad šķiet, ka vairāk nav, ko otram dot, un tiek pārdomāta iespēja izvēlēties citu profesiju.

Ierastākā reakcija ir kāda vainošana notiekošajā: kolēģu, organizācijas, sabiedrības, pašam sevis. Ja nav iespējams saņemt pietiekamu atbalstu, lai mazinātu nemieru, pārdzīvojumus un grūtības, kas tiek saņemts no klientiem, veidojas paaugstināts stress arī darba attiecībās starp kolēģiem. Emocionāli nepārstrādāts, neatragēts, neatrisināts izpaužas ķermeniskās reakcijās, kas vēlāk simptomātiski pastiprinās gan fiziskajā, gan kognitīvajā, gan arī emocionālajā līmenī (Ховкинс & Шохем, 2002, p. 29). Ja sociālajam darbiniekam netiek sniegts savlaicīgs atbalsts, stresa līmenis var ietekmēt klientam sniegtā pakalpojuma kvalitāti. Ilgstoši ciešot no paaugstināta stresa, darbiniekiem var izveidoties profesionālās „izdegšanas sindroms”.

**Profesionālā izdegšana** (angl. *burnout*) sociālajam darbiniekam ir kā apdraudējums arī abu iepriekš minēto funkciju kontekstā. “Izdegšana” vienmēr parādās situācijās, kad tiek izjaukts līdzsvars starp darba prasībām un personas spējām, īpaši, ja darba devējam cilvēciskās

vērtības ir sekundāras attiecībā pret ekonomiskajām prioritātēm (*Maslach & Leiter, 1997, p. 9*). *Izdegšanas sindroms* cieši saistīts ar atbilstīgās darba vides nodrošināšanu, kā arī pozitīvām koleģiālām attiecībām (*Potter, 1987; Fineman, 1985; Hallberg, 1994, Certo, 2008*).

K. Maslača un M. Leiters (*Maslach & Leiter, 1997, p. 20*) īpaši uzsver, ka, lai gan *izdegšanas sindroma* fenomens ir identificēts 20. gs. 70. gados, par to ir bijušas plašas diskusijas labu laiku iepriekš gan emocionālā, gan arī psiholoģiskā kontekstā. B. Poters (*Potter, 1987, p. 2*) akcentē preventīvo darbu *izdegšanas* mazināšanā, kas jāuzsāk, ja tiek pamanīti tādi simptomi kā, piemēram, pazemināta motivācija; spontāni emociju uzliesmojumi; veselības problēmas; pastiprināta alkohola vai narkotiku lietošana, u. c. S. C. Čerto (*Certo, 2008, p. 355*) *izdegšanas* sindromu raksturo kā nespēju efektīvi darboties. Persona, kas nespēj saviem spēkiem tikt galā ar izsīkumu, zaudē interesi par darbu un, ja nesaņem atbalstu, strādājot ilgstoša un pastāvīga stresa apstākļos, var saslimt ar *izdegšanas sindromu*. *Izdegšanas* sindroms definēts kā arodslimība MK noteikumos Nr. 908, kur arī ir atrunāta tā izmeklēšanas kārtība.

S. Čerto (*Certo, 2008, p. 355*) *izdegšanas* simptomus iedala trīs līmeņos:

1. Darbinieki jūtas emocionāli izsīkuši, kas atspoguļojas pašizjūtās pret sevi.
2. Darbinieku attieksme pret citiem kļūst neiejūtīga un cietsirdīga.
3. Darbinieku skatījums uz citu kolēģu un sava darba efektivitāti ir noraidošs un negatīvs.

Šāda veida *izdegšanas* simptomātikai ir pašizjūtas un profesionālās attieksmes saikne, kas supervīzijā ir identificējama trīs līmeņos: attieksme pret sevi; attieksme pret apkārtējām personām un attieksme pret sabiedrību:

1. līmenis – *Pašcentrēta pieeja*, kas liek reflektēt par jautājumu: „Vai es varu darīt šo darbu?”;
2. līmenis – *Klienta centrēta pieeja*, kas liek reflektēt par jautājumu: „Vai / kā es varu palīdzēt klientam?”;
3. līmenis – *Uz procesu centrēta pieeja*, kas liek reflektēt par jautājumu: „Kā mēs varam sadarboties kopā?”; „Kādas ir mūsu savstarpējās attiecības?” (*Ховкинс & Шохет, 2002, p. 114; Certo, 2008*).

Supervīzijā, identificējot profesionālās *izdegšanas* faktu, jāpievērš uzmanība starppersonu reflektīvās darbības videi, kur svarīgs ir vēl viens līmenis – ceturtais, kas attiecas uz profesionālo kontekstu (*Ховкинс & Шохет, 2002, p. 114*). *Kontekstā centrēta pieeja* liek reflektēt par jautājumu: „Kā procesus sasaistīt?” (*Hawkins & Smith, 2006, p. 139*). Analizējot šo četru līmeņu saturu, ir skaidrojams supervīzijas process kā reflektīva darbība visos līmeņos. Katrs no šiem līmeņiem ļauj novērtēt supervīzijas dalībnieka reflektīvās darbības veidošanās pakāpi.

P. Havkins un R. Šohets (*Hawkins & Shohet, 2000*) strikti norāda, ka *izdegšanas* cēlonis nav sociālo darbinieku tikai kārtējā atvaļinājuma trūkums, bet ilgstošs, pastāvīgs un intensīvs sociālā darbinieka distress, kas tiek skaidrots kā garīgās, fiziskās ciešanas vai mokas kā arī izsīkums vai trauma, kas rada spriedzi (*Mosby's dictionary of medicine, nursing & health professions, 2008*). Ikdienā saskaroties ar klientu trauksmi, distresu, slimībām, sociālām problēmām, kurām bieži ir multipls raksturs, sociālie darbinieki tiek pārslogoti gan fiziski, gan arī emocionāli darbā ar klientu lietu apjomu. Tomēr “izdegšanu” ir iespējams novērot arī tad, ja cilvēki strādā ar nelielu atdevi vai vispār bez tās. Tādējādi svarīgi ar profesionālo stresu tikt galā, vēl pirms tas nav kļuvis par *izdegšanas* sindromu un labāk nepieļaut tā veidošanos, nekā cīnīties ar tā sekām.

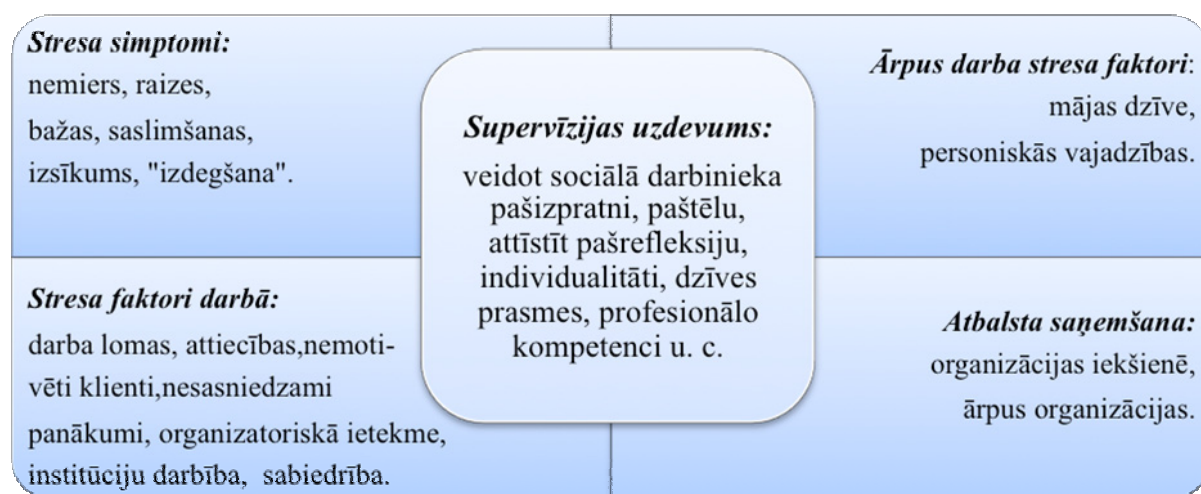
Apkopojot iepriekš teikto, svarīgākie *profesionālās izdegšanas* sindroma simptomi ir šādi:

- emocionāls un fizisks izsīkums ar nepietiekamu motivāciju strādāt;
- pazemināta uzticēšanās apkārtējiem;
- samazinās darba rezultāti;
- pieaug slimošanas dienu skaits;
- pieaug kļūdu un negadījumu skaits;
- pēkšņas garastāvokļa maiņas un dusmu lēkmes;
- agresīva uzvedība;
- nogurums un entuziasma zudums;
- sarežģīta un kavēta lēmumu pieņemšana;
- ģimenes problēmas;
- acīmredzams interese zudums par citiem un citu izjūtām;
- izveidojusies sajūta, ka citiem palīdzēšana ir neiespējama, kas izpaužas nepietiekamās rūpēs un ciniskā attieksmē pret klientiem;
- deformēta attieksme pret klientiem un paša depersonalizācija (lat. *depersonalisatio*), kas izpaužas atsvešinātu domu, izjūtu, atmiņas, kustību, visa ķermeņa vai tā daļu nereālās vai nedzīvās izjūtās, kā arī paša rīcības, dzirdes un savas balss deformētā izjūtā;
- veidojas pārliecības izjūta, ka darbu nav iespējams pilnībā labi veikt;
- pašapsūdzība un sevis kritizēšana par savu nespēju un neveiksmēm (*Hawkins & Shohet, 2000; Certo, 2008, p. 355*).

Supervīzija piedāvā sociālajiem darbiniekiem iespēju izprast stresa veidošanās mehānismus. Saņemot profesionālu atbalstu, var veidot izpratni, ka pastāvīga stresa cēloņsakarības nerodas tikai no klienta vien, bet arī citu aspektu kopsakarībās. Stresori (faktori, kas izraisa stresu) vienmēr ir interaktīvi saistīti gan ar darba attiecībām organizācijā, gan ar

katru indivīdu atsevišķi, kas attiecas uz privāto dzīvi ārpus darba (*Hawkins & Shohet, 2000, p. 18*). Svarīgi ir ne tikai pamanīt pārslodzi, bet arī būt pārliecinātam, ka ir iespējams saņemt atbalstu. P. Havkins un R. Šohets (*Ховкинс & Шохет, 2002, с. 49*) uzsver, ka sociālajiem darbiniekiem zināšanas par stresa vadīšanu ir īpaši aktuālas jo, ja savas karjeras pilnbriedā neturpina mācīties un profesionāli attīstīties, rodas apātija, rutīna, zūd interese par darbu. Analizētie pētījumi rāda, ka sociālajiem darbiniekiem arī ar bagātīgu darba pieredzi ir liels izdegšanas sindroma varbūtības risks.

Supervīzijas procesā pastāvīgi ir jārod iespēja izprast un novērtēt potenciālu stresa situāciju attīstību, „noņemt” stresu, samazināt stresa apdraudējumus, palīdzēt koriģēt vai vadīt stresu vēlamajā gultnē un pārvarēt to. Supervīzijā ir jāveido atbalstoša vide, lai „atvērtu” sociālo darbinieku uzticamai komunikācijai starp supervīzijas procesā iesaistītajām personām. To var veikt, modelējot jaunu darbības perspektīvu, atturot sociālo darbinieku no kļūdām, daloties savstarpējā pieredzē un deleģējot atbildību sarežģītu lēmumu pieņemšanā. Nereti supervīzijā tiek meklēti arī citi – alternatīvi – risinājumi klienta un darbinieka neatkarīgai funkcionēšanai, analizējot prognozējamās uzdevuma risinājuma sekas (*Kadushin, 1992, p.292*). S. Finemans (*Fineman, 1985, p. 34*) un citi autori stresa novēršanas uzdevumus nosaka pēc stresa simptomiem un izraisošajiem faktoriem.



8. attēls. Sociālo darbinieku stresa simptomi, stresa ietekmējošie faktori un atbalsta saņemšana (pēc *Fineman, 1985; Kadushin, 1992; Ховкинс & Шохет, 2002*)

**Supervīzijas funkciju izpratnes problemātika.** Analizējot supervīzijas funkcijas pēc iepriekšminētā dalījuma, var rasties neskaitāmi jautājumi, jo praksē nav iespējams kādu no funkcijām prioritizēt un uzskatīt par nozīmīgāko (*Rich, 1993, p. 137–198*). Lai nerastos pārpratumi, ir nepieciešams saskaņot supervīzijas dalībnieku vajadzības, ekspektācijas un izvirzītos mērķus.

A. Kadušina jaunākie uzskati liecina, ka strukturēt funkcijas ir tendenciozi, ko var uztvert kā kriticismu. Tas norāda nevis uz risinājumiem un mūsdienās aktuālo „spēka perspektīvas” konceptu kā resursu kopumu, bet profesionālās darbības deficītu identificēšanu. Sarežģījumi var rasties, ja supervizors nepamana būtisko pamatproblēmu. Kadušins supervīzijas procesā uzmanību pievērš administratīvajam aspektam, kas attiecas uz organizacionālo vai vadītāja pārraudzības darbību. Realizējot atbildību par organizāciju un tajā iesaistīto personālu, būtisks akcents jāliek uz savstarpējo komunikāciju un reflektīvas vides veidošanu.

Joprojām pastāv diskusijas par supervīzijas trīs funkciju modeļa pilnvērtīgumu un par to, kādas korekcijas vēl būtu nepieciešams veikt. No vadības perspektīvas raugoties, noderīgi ir pievienot tādu funkciju kā mediācija (starpniecība), kas būtu kā vēl viena supervīzijas metode vai funkcija, kas var uzlabot dažādu mērķa grupu un komandu darbību (*Brown & Bourne, 1995, p. 9*).

P. Havkins supervīzijas funkciju izpētei veltījis uzmanību daudzu darba gadu garumā, analizējot un salīdzinot A. Kadušina sociālā darba un B. Proktora konsultēšanas darba pieredzi. Rezultātā kā pamatfunkcijas viņš nosauc: administratīvo kā kvalitātes funkciju; izglītojošo funkciju kā attīstības, bet atbalstošo kā resursu funkciju. Tomēr P. Havkins uzsver, ka A. Kadušina funkciju dalījums ir izprotams plašākai auditorijai, un respektējot arī citu autoru skatījumu, ir jāatzīst, ka šāds funkciju dalījums – administratīvā, izglītojošā un atbalstošā – ir pamatoti pieņemts gan sociālā darba teorijā, gan arī praksē.

6. tabula. **Supervīzijas funkciju un to mērķu atbilstība**

<i>Supervīzijas Funkcijas</i>	<i>Supervīzijas funkciju Mērķi</i>
Izglītojošā funkcija	Nodrošināt supervīzijas dalībniekiem pastāvīgu iespēju reflektēt par savas darbības saturu, procesu.
Izglītojošā funkcija	Apzināt pilnveidot un attīstīt profesionālās zināšanas un prasmes.
Izglītojošā/ atbalstošā funkcija	Saņemt informāciju un realizēt informācijas apmaiņu par darba situāciju.
Izglītojošā/ atbalsta funkcija	Saņemt atgriezenisko saiti par darba saturu un procesu.
Atbalstošā funkcija	Gūt novērtējumu un atbalstu gan personīgi, gan profesionāli.
Atbalstošā funkcija	Gūt personisku atbalstu un pārliecību, ka nav vienpersonīgi jāuzņemas visa atbildība par darba problēmām un grūtībām.
Administratīvā/ atbalstošā funkcija	Nodrošināt supervīzijā atbilstīgu reflektīvu vidi personīgā distresa, spriedzes, transferences un kontrtransferences analīzei un refleksijai.
Administratīvā/ atbalstošā funkcija	Efektīvāk plānot un izmantot personības un profesionālos resursus.
Administratīvā/ atbalstošā funkcija	Veicināt proaktīvu darbību vairāk kā reaktīvu.
Administratīvā funkcija	Pārliecināties par darba kvalitātes nepieciešamību.

Apkopojot zinātniskās atziņas par supervīzijas funkcijām (*Proctor, 1988a; Kadushin, 1992; Rich, 1993; Shulman, 2003; Franséhn, 2008, et al.*) un to saturu (*Fineman, 1985; Brown & Bourne, 1995; Certo, 2008, et al.*), var analizēt supervīzijas pamatfunkciju un uzdevumu atbilstību (sk. 6. tabulu). Supervīzijas funkcijas ir savstarpēji cieši saistītas, un kādas vienas funkcijas prioritāte pār citu supervīzijā nav iespējama. Katra no minētajām funkcijām izvirza supervīzijas procesam būtisku nosacījumu: veidot reflektīvu praksi, kurā supervīzijas dalībnieki var attīstīt reflektīvu darbību – reflektēt par sava darba saturu, kas ir personīgi nozīmīgs un ietver relevantās informācijas un faktu kopumu. Reflektīvās prakses vides izveide supervīzijā ir vērtējams kā resurss, kas izmantojams, balstoties pedagoģijas zinātniskajās atziņās, „saskaņā ar mācīšanās subjekta (sevis paša) izziņu, mācīšanās stratēģiju un tehniku pilnveidi” (*Briška, Klišāne, Brante, Helmane, Turuševa, Rubene, u. c., 2006, 49. lpp.*).

Funkciju iedalījumus būtu jāpārzina, lai radītu skaidrību un sapratni par to, kas attiecas uz supervizora darba pienākumiem un supervīzijā risināmajiem jautājumiem, kā arī veidotu koncepciju par kopīgo darba lauku. Iepriekš minēto funkciju kontekstā būtu jāpiemin arī A. Brauna (*Brown, 1984*) raksturotais supervīzijas darbības lauks, kas tiek dēvēts kā „ne – vadības” (angl. *non – managerial*) vai „konsultatīvā” supervīzija. Pieļaujot vadības ietekmes klātbūtni supervīzijas procesā, ir skaidrs, ka pirmkārt, tiek uzsvērtas institūcijas intereses. Tas nozīmē – atrasties „zem” vadītāja autoritātes tai laikā, kad būtu vairāk jādomā par supervīzijas dalībnieka atbalsta interesēm. Analizējot supervīzijas funkcijas, saturu un sociālo darbinieku profesionālās vajadzības, vadības dominante būtu mazināma, uzsverot izglītojošās supervīzijas mērķus, argumentējot, ka izglītojošā supervīzija vairāk ir nepieciešama sociālā darbinieka konsultēšanai un atbalsta sniegšanai nekā administratīva kontrole.

Analizējot supervīzijas funkciju (administratīvā, izglītojošā, atbalstošā) robežas un specifiku, **var secināt**, ka vadības vai administratīvā funkcija integrējas visās trīs minētajās, tomēr izglītojošās funkcijas mērķis ir konstruēt jaunas zināšanas un attīstīt sociālo darbinieku profesionālo pilnveidošanos, kā arī īstenot mācīšanās mērķus praksē. Funkcijas ir savstarpēji saistītas, bet izglītojošā ir galvenā mācīšanās procesu veicināšanā.

Līdz ar to kā nākamais uzdevums ir izpētīt mācīšanās aspektus supervīzijā, tās stratēģiju un tehniku attīstīšanas iespējas un pedagoģisko nodrošinājumu to realizēšanā.

#### **1.4.5. Mācīšanās sociālā darba supervīzijā**

Mācīšanās supervīzijā tiek realizēta izglītojošās funkcijas ietvaros, un tā ir pazīstama jau kopš 1940. gadiem, kad aktualizējās cilvēkresursu attīstības ideja tādās profesionālajās jomās

kā, piemēram, psihiatri, psihologi, advokāti, medmāsas u. c. Supervīzijas dalībniekiem svarīgākie mācīšanās uzdevumi tika noteikti: cilvēku attiecību un pieredzes veidošana, radušos problēmu identificēšana, profesionālo jēdzienu apgūšana un sadarbības prasmju pilnveidošana problēmu risināšanā. Šādu uzdevunu realizēšanā supervīzoram savā darbībā bija jāklūst pedagogam un novatoram.

K. Mansons (*Munson, 2002, p. 159*) savulaik supervīziju ir nosaucis par „mācīšanās laboratoriju”, jo uzskatīja, ka mācīšanās supervīzijā galvenokārt balstās uz tehniku apgūšanu, kas īpaši raksturīgi jaunāka gada gājuma speciālistiem kā vēlme būt tehniski kompetentiem praksē. Turpretī vecāka gadagājuma speciālisti ir vairāk orientēti uz filosofiskā un teorētiskā pamatojuma meklējumiem. Tikai tehniku apgūšana bez padziļinātām zināšanām tiek raksturota kā horizontāla mācīšanās, taču filosofiskā un teorētiskā mācīšanās perspektīva ir vertikāla.

Kā jau iepriekš teikts, ka mācīšanās mērķi nodrošina izglītojošā funkcija, taču kopumā supervīzijas funkcijas ir integratīvas, kas summējas vienotā procesā, kas ir mērķtiecīgs un organizēts. Mācīšanās un mācīšanās tiešā norise supervīzijā iezīmē pedagoģiska procesa sastāvdaļas, kurā supervīzors un supervīzijas dalībnieks (kā arī visi procesā iesaistītie) atrodas mijiedarbībā, kur tiek apgūta jauna informācija, papildinātas zināšanas, tiek attīstītas jaunas prasmes un iemaņas, kā arī nostiprinātas iepriekš apgūtās zināšanas. Mācīšanās supervīzijā ir izziņas, saskarsmes un personības attīstības process, kas norit supervīzora vadībā, un tam jābūt balstītam pedagoģijas teorētiskajos principos.

Mūsdienu sabiedrībā mācīšanās jēdziens ir aktuāls un pilnveidojams visos izglītības līmeņos, kā arī, īpaši tajās profesijās, kur nepieciešama pastāvīga izglītošanās profesionālās prakses laukā. Izplatītākais uzskats par mācīšanos pauž, ka tas ir paaudžu zināšanu, prasmju un attieksmju secīgas pārmantošanas process, kas balstās uz kognitīvisma, biheiviorisma un pragmatisma teorijām (*Maslo, 2006, p. 39*), taču tradicionāli mācīšanās tiek uztverta kā administratīvi ieplānots pasākums, kurā skolotājs noteiktā secībā kaut ko māca skolēnam, bet, lai novērtētu zināšanas, atprasa apgūto vielu.

Supervīzijā mācīšanās notiek, izmantojot praktiskas aktivitātes (*Egidius, 1991*), kas balstītas prakses problemātikā. P. B. Hortona, Dž. R. Leslija un R. F. Larsona zinātniskās atziņas par problēmbalstītu izglītošanos sociālajā darbā uzsver: „*Pamatuzdevums ir sagatavot speciālistus, kuri izprot sociālo problēmu identificēšanas un diagnosticēšanas nozīmīgumu*” (*Horton, Leslie, & Larson, 1981; Ābolīņa, 2006*) un spēj patstāvīgi pieņemt atbildīgus lēmumus, pastāvīgi mācoties un profesionāli attīstoties. Ļ. Vigotskis (*Vigotskis, 2002, 230. lpp.*) uzsver, ka jēdzieni „mācīšanās” un „attīstība” ir atšķirīgi un tie ir formulējami kā divi atšķirīgi procesi. Attīstība ir process, kas pakļauts dabas likumiem un norit kā indivīda nobriešana, bet mācīšanās tiek aplūkota kā ārēju iespēju izmantošana, kas veidojas attīstības



procesā. Toties patstāvīga mācīšanās, kā atzīmē Ļ. Vigotskis (*Vygotsky*, 1986), ir nozīmīga augstākajai prāta darbībai, tas ir domāšanas līdzeklis.

Problēmbalstītas izglītības ideja sakņojas humānistiskā pieejā, kur mācīšanās saturs un tā īstenošanas process tiek veidots, ievērojot indivīda intereses un iespējas. Humānistiskās pieejas pamatā ir cilvēcisko vērtību attīstības princips: pašapziņas, pašvērtības, pašrefleksijas un vienlaikus citu procesā iesaistīto personu izpratnes aktīva veicināšana, kas savukārt veido personcentrētu pieeju mācīšanās procesam. Mācīšanās procesam jābalstās uz plānotām aktivitātēm atbilstīgi vecumposmam, iepriekšējām zināšanām un pieredzei. M. S. Nouls (*Knowles*, 1972, p. 32–39) kā viens no pirmajiem, kurš prezentē pieaugušo mācīšanās principus un uzskata, ka pieaugušo vecumposmā cilvēkam ir jābūt patstāvīgam un viņa pieredze ir pašatklāsmes un mācīšanās resurss. M. S. Nouls (*Knowles*, 1968, p. 350–352; 1972, 1984), pamatojoties uz pieņēmumu, ka pieaugušie paši vēlas mācīties, formulējis jēdzienu „andragoģija” un „pedagoģija” atšķirības. Pieaugušo mācīšanās procesā svarīgi ievērot tādas andragoģijas principus kā dzīves un darba apstākļi, pieredze un intereses, vēlme un motivācija, kas vispirms noteiktu personīgās vajadzības, nevis kādas programmas veidotāju vajadzības (*Knowles*, 1984).

Problēmbalstīta mācīšanās ir saistīta ar pieredzē balstītu mācīšanos, kas teorētiski pamatota Dž. Džūija, D. A. Kolba, R. Fraia u. c. (*Dewey*, 1938; *Kolb, Rubin, & McIntyre*, 1974, p.27–42; *Kolb & Fry*, 1975, p. 33–57; *Kolb*, 1993) darbos, kā arī citu autoru zinātniskajos darbos atziņās par pieaugušo mācīšanos. Dž. Kaspi un V. Reids (*Caspi & Reid*, 2002, p. 74) lieto metaforisku salīdzinājumu, ka pieaudzis cilvēks nav kā „tukšs kuģis” (angl. *empty vessels*), tādējādi uzsverot pieaugušo mācīšanās pieejai raksturīgo pašnoteiktu, motivētu un pieredzē balstītu mācīšanās vajadzību formulējumu. B. Lonstrupa (*Lonstrup*, 1995) uzsver, ka cilvēkam nav iespējams kaut ko iemācīt vai „ieliet” zināšanas kā „tukšā traukā”, bet gan jāveido savstarpēji sirsnīgas attiecības un jāizrāda savstarpēja cieņa, veidojot pašiem savu mācīšanās pieredzi.

J. Šneiders (*Schneider*, 2001), pētot mācīšanās pieredzi supervīzijā, nosauc šo procesu par *intuitīvo mācīšanos*. Intuīcija palīdz nonākt līdz ātram spriedumam, kas balstās mācīšanās pieredzē, un arī ļauj šo pieredzi bagātināt. Aristotelis (*Αριστοτέλης*, 384–322, BC) intuīciju ir skaidrojis kā prāta un gudrības sastāvdaļu, kas spēj atklāt *zināšanas par patiesību, zinātājam nezīnot, kā viņš pie tā ir nonācis* (*Aristotle*, 350 BC), taču B. Šmids (*Schmid*, 1997, S.17) supervīziju uzskata par galveno intuīcijas attīstīšanas instrumentu, kas īpaši nepieciešams, kad situācijas ir kompleksas, bet resursi trūcīgi. Intuitīvās mācīšanās mērķis ir patvaļīgu intuīciju transformēt apzinātā intuīcijā, savienojot uztveri, domāšanu un izjūtas. Intuīcija supervīzijā ir nepieciešama gan supervīzijas dalībniekam, gan supervīzoram, jo zināšanas tiek pārnestas,

izmantojot autentisku personīgo mācīšanās pieredzi, nevis kā tas ir tradicionālā veidā, mācot teorētiski apgūtu materiālu. Pieaugušo mācīšanās tiek orientēta paša subjekta aktivitātes vadīšanā, jaunas informācijas, prasmju un uzvedības apguvē, kas sekmējama ar atbilstīgām metodēm.

Sociālā darba supervīzijas mācīšanās idejas attīstības pamatā ir pragmatiskā pieeja, kas īstenojas konkrētu faktū un pierādījumu, diagnozes uzstādīšanas un statistisko rādītāju noteikšanā. Pragmatisma teorija supervīzijai piedāvā praktisku iespēju analizēt problēmsituācijas un izmantot gūtās zināšanas konkrētās dzīves aktivitātēs. Pragmatisma teorijas metodes ir aizgūtas, pateicoties sadarbībai ar citu profesiju pārstāvjiem, piemēram, filozofiem, psihologiem un pedagogijas reformatoriem (*Munson*, 2002, p. 55), kuru pragmatisma idejas iesakņojušās arī supervīzijas teorētiskās bāzes attīstībā. Tā kā pragmatisma uzskati tiek balstīti zināšanu un praktiskas darbības mijiedarbībā, tad zināšanu apguve tiek uzskatīta par praktiskas darbības formu. Dž. Džūijs uzsver, ka „zināšanas ir transformējamas, un tās ir instrumentālas, kā līdzeklis, lai bagātinātos tūlītējas pieredzes darbībā” (*Dewey*, 1934, p. 290). Arī citi pragmatisma sākotnējās skolas pārstāvji, kā Č. S. Pīrss un V. Džeims (*Charles Sanders Peirce*, 1839–1914; *William James*, 1842–1910), uzskata, ka tikai praksē ir noskaidrojams, vai zināšanas ir patiesas vai aplamas. Pragmatisma atziņas pauž, ka zināšanu gūšana ir darbība, kuru nosaka īpaša vajadzība, trūkums un šaubas, kas mudina izzināt un pētīt. Novērtējot radušos problēmsituāciju, ir jāizprot, kas tajā nepareizs, kā tajā pietrūkst un kā to vislabāk novērst vai izlabot. Šāds darbības modelis ir noderīgs ne tikai teorētisku vai zinātnisku problēmu risināšanai, bet arī ikdienas profesionālās prakses jautājumu noskaidrošanai. Pragmatīķi uzskatīja, ka zināšanas iegūst, mācoties no kļūdām un novērtējot tās praksē, nevis kā skatītājiem pasīvi vērojot, bet gan iesaistoties, jo zināšanu apgūšana ir darbības process. Cilvēks ir pasaules daļa, viņš tajā dzīvo un tiecas pasauli izprast, lai izdzīvotu.

Cilvēks ir ieinteresēts procesa dalībnieks. Zināšanas ir pats nozīmīgākais praktiski lietojamais instruments, kas nodrošina cilvēces eksistenci. Bet, ja rodas grūtības rezultātu ieguvē, cilvēks cenšas pilnveidot savas zināšanas vai arī aizvīdot tās ar citām. Tas nozīmē, ka zināšanas ir nevis objektīvu patiesību kopums, bet mainīgs izskaidrojumu kopums. Tās pilnveidojas, nevis papildinot jau esošās ar citām, bet gan aizstājot esošos izskaidrojumus ar labākiem. 20. gs. cilvēks ir nonācis pie atziņas, ka nav neapšaubāmu zināšanu un nav daudz tādu zināšanu, kuras netiek apšaubītas vēlākos laikos. Pragmatisma skolas pārstāvji uzskatīja, ka patiesas zināšanas ir tikai tās, kas ir noderīgas cilvēkam, bet cilvēka prāts ir nepieciešams, lai sevi realizētu un racionāli pielāgotos videi. Dž. Džūijs uzsver zināšanu praktisko vērtību, ja tām ir rasts zinātniskais pamatojums, taču zināšanu vērtība vispirms jāsaista ar cilvēku darbību

un praksi. Tieši no šāda skata punkta Dž. Djūijs (*Dewey, 1938*) secina, ka mācīšanās ir stingri disciplinēta un paškritiska izziņas forma ar loģisku struktūru. Cilvēks vienmēr gūst zināšanas, saskaroties ar kādu apgrūtinājumu, formulējot to kā problēmu. Tādējādi veidojas kompetence visās darbības jomās, lai gan pētnieciskā procesa atsevišķie posmi konkrētās jomās var būt atšķirīgi. Būtisks mācīšanās nosacījums ir tieši kritiska pieeja, kas realizējas sociālas aktivitātes rezultātā, ievērojot principu „mācīties darot”.

Zināšanu vērtības un to apguves pamatojums supervīzijā ir atrodams darbības teorijā, uzskatot, ka cilvēka darbība un rīcība ir sistēmiski vienotas, kas nosaka subjekta attieksmi pret realitāti. Darbība ir procesu sistēma, kuras ārējā (praktiskā) vienība ir rīcības motīvs, kas ietver visus darbības motīvus, bet iekšējais (psihiskais) ir darbības motīvs, kas rosina šīs sistēmas funkcionēšanu. Iekšējai psihiskai un ārējai praktiskai darbībai raksturīga vienāda struktūra un savstarpēja mijiedarbība (*Леонтьев, 1975*). A. Ļeontjevs (*Леонтьев, 1975*) uzskata, ka darbība ir sistēmisks veselums, kas sevī iekļauj šādus komponentus: motīvus, mērķus, darbību. Praksē tiek novērota situācija, kad saturs kļūst par motīvu, ja spēj aizraut tādā līmenī, ka motīvs realizējas darbībā neatkarīgi no mērķa. Šādā situācijā notiek motīva novirze uz mērķi, kas veido jaunu motīvu, bet darbība kļūst patstāvīga un praktiska. Praktiskas darbības procesā zināšanas kļūst funkcionālas, bet darbības efektivitātes kritērijs ir prakse.

Saskaņā ar Ļ. Vigotski, individuālā darbība rodas kolektīvās darbības rezultātā (*Давыдов, 1996*), kas ir raksturīgi arī supervīzijas procesā. Pieaugušajiem, kuri mācās, patīk būt aktīvi iesaistītiem mācību procesā un izjust nepieciešamību zināt, dodot iespēju reflektēt par praksi (*Driscoll, 2004*). Plašais mācīšanās pieredzes (*Grundmane, 2005*) pamats tiek apvienots ar jaunapgūtām un jau zināmām lietām. Tāpēc izpratne par supervīzijas mācīšanās pieredzi veidojas, balstoties uz pieaugušo mācīšanās īpatnībām, kas cieši savijas ar karjeras un dzīves pieredzes kontekstu.

Šajā sakarā P. Havkins un R. Šohets (*Hawkins & Shohet, 2007*) norāda uz postmodernās sabiedrības dominējošās paradigmas maiņu, kas īstenojas jaunu domāšanas modeļu, pasaules redzējuma un teorētisko pieņēmumu pārskatīšanā. Tradicionāli pedagoģijā kā viens no nosacījumiem mācīšanās mērķu sasniegšanā ir zināšanas par personības attīstību un bioloģiskā vecuma īpatnībām, taču mūsdienās, īpaši pieaugušo pedagoģijā, profesionālās komunikācijas process galvenokārt ir vērsts uz līdztiesīgu sadarbību, īpaši akcentējot „paraloģisko diskusiju” (*gr. paralogismus*), kad eksperts nemēģina subjektu pārliecināt par kļūdainu vai neloģisku slēdzienu esamību, bet gan to iedvesmot vēlāmajām idejām, izjūtām, rīcībai, kas var pat būtiski atšķirties no paša eksperta pārliecības (*Jūrmalietis, 2009*).

Mācīšanās supervīzijā ir aplūkojama saistībā ar pieaugušo izglītības un karjeras attīstības stadijām, kā arī ievērojot bioloģiskā vecuma īpatnības, kas ir relatīvs salīdzinājums, tomēr

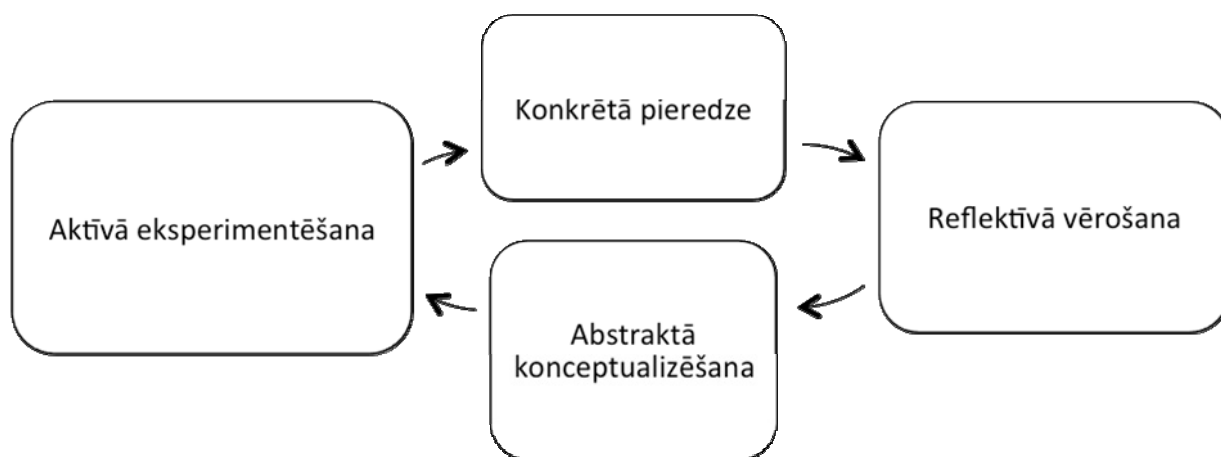
mācīšanās procesā tas ir jāņem vērā, balstoties uz pedagogijas un andragoģijas zinātniskām atziņām (sk. 7. tabulu).

7. tabula. **Karjeras stadiju un bioloģiskā vecuma attiecības pieaugušo izglītībā**

<i>Karjeras stadiju veids</i>	<i>Pašrefleksijas pamatjautājums</i>	<i>Bioloģiskais vecums</i>
Eksperimentēšana	Kas es esmu darba pasaulē?	16–35
Pieredzes uzkrāšana	Uzticības un sasniegumu iegūšana, “Dzīve gājuma” (angl. <i>CV</i> ) papildināšana un bagātināšana	20–40
Pilnīga sevis vadīšana	Dažādības pieņemšana, mantojuma “uzkrāšana” un atstāšana	30–60
Dalīšanās pieredzē	Citu personu pilnvarošana un uz sasniegumiem iedrošināšana	50–90

Pieaugušo nepieciešamība sasaistīt zināšanas par reālo pasauli un aktualitātēm dzīvē kļūst par daļu no personības attīstības pastāvīgi cikliskā procesa. D. A. Kolbs (*Kolb, 1976*) uzskata, ka dažiem pieaugušajiem mācīšanās pieeja balstīta spējā uztvert un izmantot personīgo pieredzi, taču citiem svarīgāki ir rūpīgi novērojumi. Vēl citiem ir analītiska un konceptuāla mācīšanās pieeja, kas balstās uz loģiskiem un racionāliem spriedumiem, abstrahējot un konceptualizējot gūtās zināšanas. Pieaugušo mācīšanās pieeja vērtējama kā aktīva eksperimentēšana, kas pragmatiski gūtās zināšanas izmanto efektīvā rīcībā.

Pieaugušo mācīšanās procesa pamatā ir četru fāžu struktūra: konkrētās pieredzes darbība, refleksija, abstrakcija un jaunā darbība (sk. 9. attēlu). Attīstot šo četru fāžu mācīšanās modeli, supervīzijā būtiski ir respektēt saikni ar profesionālās darbības dabiskas mācīšanās vides kontekstu.



9. attēls. Četru fāžu mācīšanās cikliskais process (*Kolb, 1984*)

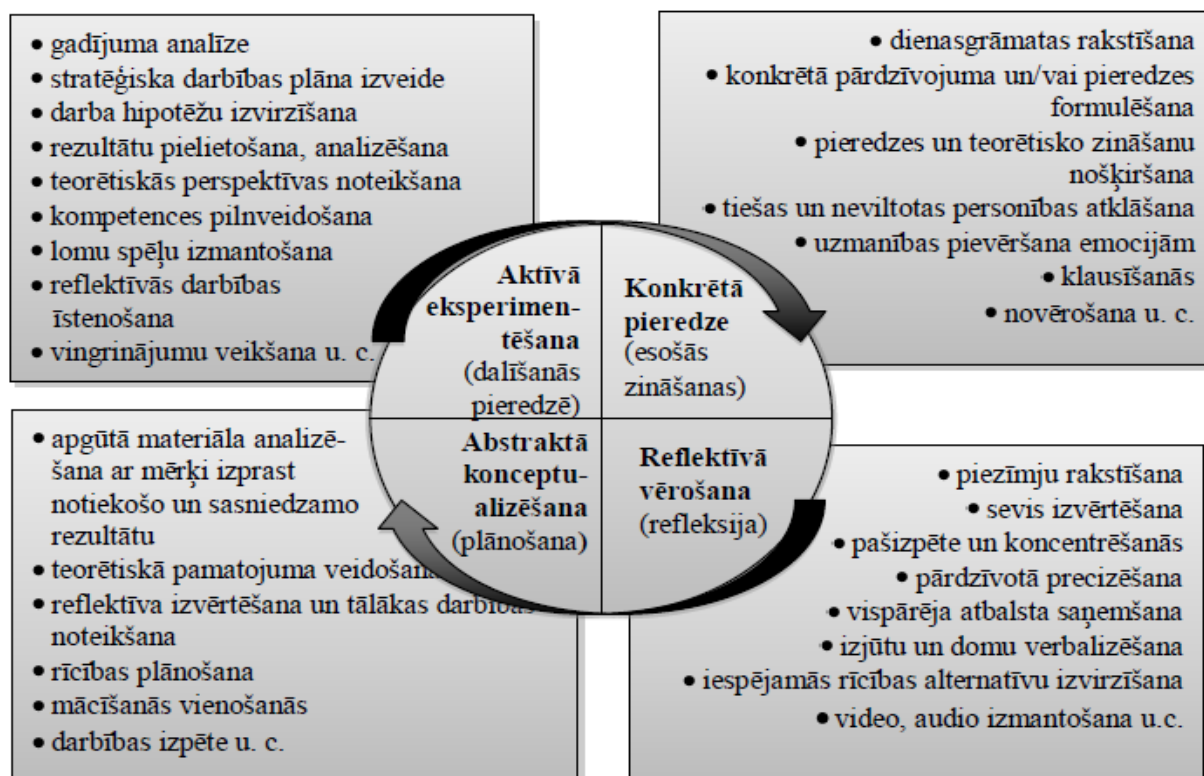
Katram indivīdam piemīt atšķirīga mācīšanās pieeja, taču mācīšanās procesa optimizācijai ir nepieciešams viss četru fāžu cikls. Iegūto zināšanu nostiprināšanai un saglabāšanai visi cikla posmi ir svarīgi, lai saglabātu iegūtās zināšanas, kam pamatā ir darbība, kas īstenojas konkrētā pieredzē; reflektīvā vērošana, kas ļauj diskusiju ceļā veidot izpratni par risināmo problēmu; abstraktā konceptualizēšana, mēģinot atklāt vispārīgas tendences, un aktīvā eksperimentēšana, kas transformējas jaunā darbībā.

Pirmo mācīšanās cikla fāzi veido konkrēta dzīves pieredze, kas ir pamats refleksijai par to, kas ir, kas jāizmaina un kas jāattīsta. Otrā fāze tiek realizēta no refleksijas uz teoriju, kas palīdz izvērtēt iepriekšējās pieredzes, praksē gūto zināšanu un teorētisko nostādņu sakarības. Galvenais uzdevums ir praktiskās pieredzes veidošana, reflektējot ar kritisku pieeju. Trešā fāze ved no teorijas uz eksperimentu – praktisku iesaisti, kas sniedz pamatu mēģinājumam veikt kādu darbību citādāk. Gūtās zināšanas ir pamatojums interpretācijai, abstraktai koncepta izveidei vispārinātā veidā. Ceturtā fāze nozīmē, ka eksperiments rada atkal jaunu pieredzi. Šajā fāzē zināšanas tiek integrētas darbībā, ietverot jautājumus, uzdevumus un aktivitātes, kas ir praktisko zināšanu bāze. Ceturtās fāzes svarīgākie atslēgas vārdi ir kompetence, izpratne un teorētiskā perspektīva (Arvidsson, 2000, p. 32). Pēc D. A. Kolba (Kolb, 1984) teiktā, katra indivīda mācīšanās notiek saskaņā ar individuālo pieredzi un mācīšanās stilu. Tie ir šādi:

- *diverģentais mācīšanās stils* (izjust un vērot) – spēja aplūkot situācijas daudzveidīgi un no atšķirīgiem aspektiem, kā arī lielā mērā paļaujas uz prātavētras un jaunu ideju ģenerēšanas procesu;
- *asimilējošais mācīšanās stils* (vērot un domāt) – spēja induktīvi spriest un radīt teorētiskus modeļus;
- *konverģentais mācīšanās stils* (darīt un domāt) – spēja lielā mērā paļauties uz hipotētiskiem-deduktīviem spriedumiem un veidot vienotu elementu kopumu;
- *pielāgojošais vai adaptējošais mācīšanās stils* (darīt un izjust) – spēja īstenot plānus un eksperimentus, pielāgojoties tūlītējiem apstākļiem.

P. Džarviss (Jarvis, 2007) apgalvo, ka mācīšanās notiek ne tikai fiziski un garīgi, bet vienmēr arī sensitīvi, izmantojot visas cilvēka pieejas maņas: *skaņu, redzi, tausti, garšu un smaržu*, tāpēc ka katru jaunu situāciju cilvēks pirmkārt uztver sensitīvi. Pēc P. Džarvisa uzskatiem, tā ir jauna pieeja, kas pārkonstruē D. A. Kolba pieaugušo mācīšanās modeli, izvirzot tādas jēdzienus kā *nemācīšanās, nejaušā mācīšanās, nereflektīvā mācīšanās un reflektīvā mācīšanās* (Jarvis, Holford & Griffin, 2003, p. 60–65). P. Džarvisa (Jarvis, Holford & Griffin, 2003, p. 64) reflektīvās mācīšanās modelis uzsver mācīšanās darbību, kas ne tikai balstīta prasmju apgūšanā, bet uztur ciešu saikni ar praksei nepieciešamo specifisko prasmju

apgūšanu sociālā kontekstā: pieredze – sociālā situācija – epizodiska pieredze – doma (refleksija) – eksperiments – prakse – novērtējums – iegaumēšana – jauna pieredze.



10. attēls. Mācīšanās cikls un fāžu raksturojums supervīzijā (pēc Kolb, 1984; Gibbs, 198, McGlashan, 2003)

Supervīzijas mācīšanās procesā D. A. Kolba pieaugušo mācīšanās koncepciju R. Makglašans (McGlashan, 2003) interpretē specifiski - *caur pārdzīvojumu* un sensitīvu gadījuma analīzi (sk. 10. attēlu). *Pirmajā fāzē* notiek mācīšanās procesā iesaistītās personas konkrētā pārdzīvojuma un pieredzes formulēšana. Tās nav teorētiskas vai pastarpinātas zināšanas, bet tieša un neviltota personības atklātība. Supervīzijā iesaistītajai personai tas ir pārdzīvojums, kas notiek supervīzijas sesijā, un tas ir būtisks pamats tālākai mācīšanās gaitai. *Otrajā fāzē* tiek uzsvērtā neviltota (autentiska) pārdzīvojuma identificēšana, lai visos sīkumos atsauktu atmiņā būtiskus faktus un vēlreiz pārdomātu tos. Pārdzīvotā precizēšana sniedz iespēju paraudzīties no citiem aspektiem, tāpēc supervīzijas dalībniekam ir nepieciešams vispārēja rakstura atbalsts. Ļoti būtiski ir reflektēt, detalizēti verbalizēt savas izjūtas un domas, izvirzot iespējamās alternatīvas turpmākajā mācīšanās procesā. *Trešajā fāzē* supervīzijas dalībnieks tiecas attīstīt un pielietot apgūto, ar mērķi izprast notiekošo vēl dziļāk. Šis ir gūto pārdzīvojumu teorētiskā pamatojuma etaps, kas ļauj apgūto materiālu teorētiski formulēt un analītiski reflektēt par iespējamām tālākajām darbībām. *Ceturtnā fāzē* ir īpaši saistīta ar trešo

fāzi, kur materiāls ir konceptuāli apgūts. Supervīzijas dalībnieks gūtās idejas var izmantot, lai stratēģiski veidotu tālāko darbības plānu un izvirzītu jaunas hipotēzes. Ja supervīzijas dalībnieks ir guvis jaunas zināšanās un pieredzi, viņš būs gatavs atkārtotam līdzīga rakstura pārdzīvojumam, atkal atgriežoties cikliskā procesa pirmajā etapā, tikai jaunā kvalitātē.

P. Trevitčika (*Trevithick, 2005*) uzskata, ka mācīšanās procesam profesionālā kontekstā ir jābūt reflektīvam, kas ļauj līdzsvaroti integrēt darbību un domas. Tādējādi mācīšanās mērķiem ir nepieciešams izvirzīt šādus uzdevumus:

- attīstīt reflektīvās domāšanas un pašanalīzes prasmes. Jēdziena *reflektīvs* (angl. *reflective*) semantiskā nozīme ir atstarojošs, domājošs, domīgs, taču pastāv arī šī jēdziena citi atvasinājumi, piemēram, „refleksīvs”, kas attiecas uz bezapziņas vadības procesiem – refleksiem (piem., šķaudīšana u. c.). Vairāk par šo lasīt 2. nodaļā.;
- noteikt, izanalizēt un vadīt konkrētas emocijas sevī pašā, kā arī sasaistīt tās ar notiekošo procesu;
- izanalizēt un izprast jebkuru iekšēju emocionālu izpausmi, kas rodas diskusiju dēļ vai arī kā atbildes reakcija uz to.

Mācīšanās process, kas īstenojams sociālā darba profesionālā kontekstā, ir profesionāla socializēšanās, kur reflektēšana ir būtiskākā zināšanu, personības kvalitātes (*kapacitāte – kā vispārējs ietilpības apzīmējums*) un prakses mijiedarbības sastāvdaļa (*Schön, 1987; Yelloly & Henkel, 1995, p. 8*), kas kopumā veido reflektīvu praksi (*Schön, 1984; Jones & Joss, 1995*). *Reflektīva prakse ir spēja reflektēt darbībā, īstenojot nepārtrauktu mācīšanās procesu, kas ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem palīdzošajās profesijās. Šajā kontekstā D. Šons izvirza būtiskus savstarpēji saistošus jēdzienus: „refleksija par darbību” (angl. ‘reflection-on-action’) un „refleksija darbībā” (angl. ‘reflection-in-action’) (Shön, 1987).*

Reflektīva prakse supervīzijā ietver naratīvo mācīšanos, kas skaidro divējādu individuālo mācīšanās platformu (angl. *two-legged*): paša radošumu un pašnozīmīgumu, jo visi naratīvi vienmēr ir par sevi pašu, paša pieredzē balstīti un arī pašradoši (*Hermansen, 2005, p. 93*). Šādas mācīšanās teorētiskā pozīcija paredz aktīvu emocionālo elementu izmantošanu.

Reflektīva prakse ietver apzinātu komunikācijas veidošanu starp mācīšanās procesa dalībniekiem, kur tiek veicināta zināšanu, prasmju, izpratnes un vērtību sasaiste (*TOPSS UK (2002) The National Occupational Standards for Social Work*). Neapzināta komunikācija dažkārt var izraisīt negatīvas vai satraucošas emocijas. Tās ir reakcijas, kuras vada nojausma vai intuīcija. Komunicējot notiek domu apmaiņa par sarežģītajām situācijām darbā (*Kirkpatrick, 2006*). Te ir nepieciešamas atbilstīgas teorētiskās zināšanas par transferences un prettransferences reakcijām, kuras var labāk apzināties un izprast tieši pašā supervīzijas procesā un pieredzes papildināšanā (*Trevithick, 2005*). Reflektīva prakse ir iespēja savienot

kritisku reflektēšanu un kritisku domāšanu ar prakses efektivitāti un tālāku profesionālo attīstību (*Lishman, 2002, p. 103–104*).

Pētot teorētisko literatūru par mācīšanos supervīzijā veidojas vairāku teorētisko pieeju eklektika, tāpēc ir nepieciešams diskutēt par vēl divu turpmāk nosaukto mācīšanās principu praktisko nozīmīgumu.

*Empīriskās mācīšanās princips* (angl. *experiential learning*). Empīriskās mācīšanās pamatā ir tieša pieredzes izmantošana. Pieredzi var definēt kā darbību, kas veido un rada zināšanas un to ietekmi uz nākotni. Pieredzes jēdziens ir daudzu filosofisko teoriju sastāvdaļa, piemēram: empīrisms, radikālais empīrisms un pragmatisms. Empīrismā (F. Bēkons, T. Hobss, Dž. Loks, Dž. Bērklijs, D. Hjūms) pieredzes skaidrojums balstīts rietumu filosofijas atziņās, kas uzsver, ka jutekliskā un introspektīvā pieredze ir zināšanu un izziņas pamats. Džons Loks (*John Locke, 1632–1704*) nodala divus pieredzes avotus: ārējo juteklisko un iekšējo pašuztveri, kas attiecas uz domāšanas, gribas un ticības veidošanas darbību. Pedagoģijā pragmatisma skolas pārstāvis Dž. Djūijs (*Dewey, 1938/1963*) nodala aktīvo un pasīvo pieredzi, uzsverot aktīvo pieredzes daļu kā ekperimentēšanu, bet pasīvie pieredzes elementi, piemēram, rutīna, ietekmē aktīvās pieredzes darbības rezultātus. Dž. Djūijs domāšanu raksturo kā reflektīvo pieredzi, kas analizē cēloņu un seku sasaisti.

Pirmā pieredze supervīzijā attiecas uz personīgi izveidotiem profesionāliem priekšstatiem par tās būtību. Tas nozīmē, ka teorētiskie pieņēmumi tiek atklāti praktizējot. Šāda pieredze ir veiksmīgi gūstama, mācoties grupā, kas arī sociālā darba supervīzijā ir visbiežāk sastopamais mācīšanās veids, izmantojot labi zināmas grupu mācīšanās tehnikas (*Feasey, 2002*). Grupā mācoties, notiek dalīšanās ar idejām un atzinumiem, kas veidojas praksē starp kolēģiem un profesionāli nobriedušiem praktiķiem. Praksē gūtā pieredze sniedz jaunas zināšanas, kam pamatā ir praksē balstīta mācīšanās pieeja (angl. *practice-based approach*) (*Dewey, 1916/1997; Proctor, 1987; Lave, Wenger, 1991; Nicolini, Gherardi, & Yanow, 2003*). Ar pieredzes mācīšanās principu cieši saistīti ir arī *problēmbalstītas izglītības principi* (angl. *problem-based education*). Mācīšanās metodes tiek meklētas praktisko aktivitāšu laukā. Uzdevums ir sagatavot speciālistus, kuri izprot sociālo problēmu identificēšanas un diagnosticēšanas nozīmīgumu (*Egidius, 1991; Horton, Leslie, & Larson 1981*).

*Princips „mācīties darot”* (angl. *learning through doing*) nozīmē būt saistītam ar ekspertu, kas pastarpināti ļauj attīstīt atšķirīgus domāšanas, mācīšanās un komunikācijas veidus. Nozīmīga ir tādu metožu izmantošana, kas rada it kā spēles atmosfēru (angl. *play space*), kurā mazinās eksperta un mācekļa (supervizora un supervīzijas dalībnieka) attiecību distance (*Winnicott, 1971*).



Mūsdienās ir aktuāli runāt par mācīšanos starppersonu attiecību kontekstā, tādējādi pēdējos gados tiek kritizēts biheivioristiskais kā instrumentālas mācīšanās teorētiskais pamatojums. Globālās ekonomikas kontekstā vērojama spēcīga socioloģiskā aspekta un darba vietas nozīme, kas mācīšanās procesu pārceļ uz interesējošo jomu – darbavietu (*Illeris, 2002*). Saistībā ar minētajiem mācīšanās principiem īpaši svarīga kļūst sociālā vide – darbavietā, noteikta situācija (*Hermansen, 2005, p. 10*), kā arī sociālajam aspektam pretējas izpausmes – kognitīvais un psihodinamiskais aspekts (*Illeris, 2002*).

Papildinot iepriekš teikto, būtiski akcentēt ne tikai individuāli profesionālos mācīšanās mērķus, kas attiecas uz supervīzijas struktūras atbalstošo un izglītojošo funkciju, bet runāt arī par organizācijas mācīšanos (angl. *organisational learning*), kas ir daļa no supervīzijas procesa. Organizācijas mācīšanās vairāk ir attiecināma uz supervīzijas administrējošās funkcijas mērķiem, un tā būtu jāapzinās vadības līmenī, proti, jāattīsta kā pastāvīga organizācijas mācīšanās politika. B. Elkēra (*Elkjaer, 2004*) uzsver: „Mācīšanās procesam darbavietā vienmēr ir pragmatiska pieeja un duāls raksturs, kas izpaužas starp procesu un rezultātu, saturu un metodēm, prātu un ķermeni, apziņu un emocijām, tā ir kā subjekts un pasaule – indivīds un darba vieta.”

Mācīšanās organizācijā palielina kolektīvās prasmes, pieredzi un zināšanas, tādējādi padarot organizācijas funkcionēšanu efektīvāku dinamiskajos apstākļos (*Argyris & Schön, 1978; Elkjaer, 2004*). Mērķis un uzdevumi tiek formulēti, balstoties uz šo institūciju vajadzībām, jo „institūciju bāze nodrošina konceptuāli dabisku mācīšanās darot vidi ikdienas praksē (*Hollis & Taylor, 1951, p. 230–231*). Mācīšanās darba vietā ir mainīgās sabiedrības postmodernās ēras pamats, tādējādi zināšanu konstruēšana un kompetenču attīstīšana kļūst par centrālo fokusu arī sociālajā darbā (angl. *competence-based learning*) (*Garvey, Stokes, & Megginson, 2009, p. 97–98*). D. A. Kolbs (*Kolb, 1993, p. 140*) uzskata, ka „svarīgākais mācīšanās mērķis ir spēju iemantošana: valdīt pār momentālu, impulsīvu darbību, kamēr netiek attīstītas novērošanas spējas un veselais saprāts”. Novērošanas spēju attīstīšana ir saistīta ar reflektēšanu, eksperimentēšanu un konceptualizēšanu, kas vairāk orientējas uz procesu nekā uz rezultātu (*Yelloly & Henkel, 1995, 27*). Šādu spēju iemantošana un veicināšana ir profesionālās kompetences attīstīšanas un pilnveidošanas uzdevums supervīzijā (*Arvidsson, 2000*).

Sociālā darbinieka ikdienas prakse nosaka pilnveidot supervīzijas dalībnieku kompetenci, lai spētu rīkoties atbilstīgi postmodernās pasaules mainīgajai nenoteiktībai. Jēdziena „kompetence” izcelsme ir no latīņu *competere*, kas nozīmē „kopīgi cīnīties par...” vai „kopīgi mēģināt uzvarēt” un „konkurēt”. Leksiskā nozīme ir saistīta ar pietiekamu daudzumu prasmju un lietpratības. Līdzīgs skaidrojums ir atrodamas Zviedrijas Akadēmijas vārdnīcā:

kompetence ir pietiekoši labas spējas (atbilstīgi konkrētajai darbībai), iespējas un prasmes, kas ir kā sinonīms kapacitātei, eksperta zināšanām, nepieciešamai kvalifikācijai, nopelniem un autoritātei (*Swedish dictionary of Academy*).

Kompetences jēdziens supervīzijā ir saistīts ar ētisko aspektu. Tā ir ētikas kodeksā noteikta prasība un standarts attiecībā pret profesiju (Latvijas sociālo darbinieku ētikas kodekss). Saglabāt profesionālās vērtības, zināšanas un attīstīt metodoloģiju, kā arī apzināties supervīzijas izglītojošo lomu un pašizglītošanos ir iespējams pastāvīgi pilnveidojoties, lasot, konsultējoties un ceļot kvalifikācijas darbavietā (*Stoltenberg & Delworth, 1987, p. 171*). Profesionālās kompetences supervīzijā ir iekļautas Sociālā darba profesijas standartā (Latvijas sociālā darba profesijas standarts), kā arī Latvijas Supervizoru asociācijas statūtos (Supervizoru apvienības statūti], kam saistoši ir globāli akceptētie sociālā darba normatīvie akti, piemēram, Lielbritānijas Konsultāciju asociācijas izstrādātais ētikas kodekss (*Code of Ethics and Practice for Supervisors of Counsellors, 1996*) u.c.

Saskaņā ar zinātniskajiem pētījumiem, īpaši pagājušā gadsimta beigu daļā un mūsdienās, kompetences jēdziens ir attīstījies kā „dinamisks koncepts, kas ir izmainījies ilgstoša laika rezultātā. Parasti kompetence attiecas uz indivīdu, bet supervīzijā – vienlaikus arī uz kolektīvo domāšanu, kopīgu spēju noteikšanai organizācijas kontekstā” (*Söderström, 1990*). Tādējādi kompetences jēdziena skaidrojums kļūst plašāks un aptver ne tikai profesionālajai kvalifikācijai teorētiski atbilstīgu zināšanu un prasmju kopumu, bet gan zināšanu, prasmju un attieksmju veselumu individuāli profesionālā darbībā (*Söderström, 1990; Briška, u.c. 2006, 46. lpp.*).

Zinātniskajā literatūrā ir sastopami dažādi kompetences jēdziena skaidrojumi, arī praksē par šo jēdzienu izpratne ir atšķirīga. Saskaņā ar uzskatu daudzveidību pasaules teorijā un praksē Latvijas autoru zinātniskajos darbos kompetence tiek skaidrota kā mācīšanās analītiska kategorija, kas, vadoties pēc noteiktajām profesionālās kvalifikācijas prasībām, būtu jāņem vērā katrai profesijai, lai attīstītu nepieciešamās spējas. Piemēram, patstāvība, pašiniciatīva, aktīvas un radošas darbības pieredze, kritiskās domāšanas spēja, pašorganizācijas spēja, spēja darboties komandā, problēmu risināšanas spēja, komunikācijas spēja, spēja uzņemties atbildību ir būtiskas sociālā darbinieka kompetences sastāvdaļas, kuras būtu attīstāmas arī supervīzijas procesā (*Briška, u. c. 2006, 46–47. lpp.*).

Sociālo darbinieku supervīzijas procesā attīstāmās kompetences ir šādas: intelektuālā, emocionālā, sociālā, fiziskā un estētiskā. *Intelektuālā kompetence* – kā augstākā mentālā procesa attīstība, kas ietver analīzi, sintēzi un novērtēšanu. *Emocionālā kompetence* – būt gatavam zināt par sevi un objektīvi novērtēt sevi. *Sociālā kompetence* – būt spējīgam darboties saistībā ar organizācijas funkcijām, kas ietver plašu attīstības amplitūdu no striktas atkarības un autoritātes pieņemšanas līdz pat sociālai neatkarībai. Te būtu jāuzsver ikviena spējas morāli

pilnveidoties, vērtējot un pieņemot citus. *Fiziskā kompetence* – sevis kā fiziskas esamības apzināšanās. Izpratne par ķermeņa valodas, balss intensitātes un toņa lietošanu ir svarīgs aspekts supervīzijas darbā. *Estētiskā kompetence* – fokusējas uz patīkamu un pievilcīgu artistiskumu gan fiziskās vides, gan emocionālās vides radīšanā. Tie ir priekšnosacījumi, kam ir nenovērtējama loma darbā ar klientiem kontakta veidošanā (Söderström, 1990).

M. Sederstroms (Söderström, 1990) uzsver vēl arī citas kompetences: valodu, komunikatīvo, sociālo, garīgo, sociokulturālo un kultūrkompetenci, kas jo īpaši nozīmīga ir supervīzijas grupas dinamikas procesā. *Valodu kompetence*, kas profesionālā kontekstā tiek arī saukta par terminoloģijas kompetenci, nozīmē spēju un izpratni apgūt zinātnisko literatūru tik labi, lai pastāvīgi attīstītu zinātnisko valodu. *Komunikatīvā kompetence* norāda uz prasmēm dalīties zināšanās un pieredzē, veidojot diskusiju telpu par sev un citiem nozīmīgiem atklājumiem. *Garīgā kompetence* nozīmē pastāvīgu meklējumu ceļu, izzinot atbildes uz eksistenciāliem jautājumiem. *Sociokulturālā kompetence* ir prasme radīt patīkamas atmosfēras izjūtu starp supervīzijas dalībniekiem, darot iespējamu drošu un uzticamu pieredzes veidošanos. *Kultūrkompetence* nozīmē, ka svarīgi ir kritiski raudzīties uz vērtību pārvērtēšanu un spēju reflektēt par to, lai izvairītos no rutinētas darbības.

Runājot par kultūras kompetenci, kritiski ir vērtējams jautājums par zināšanu nešaubīgo realitāti, kas ietekmē mūsu uztveri un māca mums saprast palīdzēšanas un atbalsta funkcijas, kuras tiek veiktas gan attiecībā pret klientu, gan arī pret supervīzijas dalībniekiem. D. Matsumoto izvirza divas pieejas, izmantojot amerikāņu lingvista K. Paika (Pike, 1954) darinātos jaunvārdus (neoloģismus): *etic-pieeja* un *emic-pieeja*. *Etic-pieeja* nosaka, ka nepieciešams apkopot visu, ko speciālists ir iemācījies, ieskaitot pieredzi, kas uzkrāta konkrētās kultūras kontekstā, bet pēc tam paplašināt un modificēt izmantojamās metodes, pielietojot citā kultūrvidē. *Emic-pieejas* pamatā ir starpkultūru pieeja, kas orientēta uz klienta unikālo pieredzi saistībā ar kultūru, ko klients pārstāv (Matsumoto, 2000; Purnell, 2005). Ņemot vērā, ka supervīzijas procesā „ienāk” arī sociālā darbinieka klienta pasaule, vērtības, normas, attieksmes, uztveres, saskarsmes un uzvedības funkcijas, kultūras kompetence prasa ne tikai apzinātu un *diferencētu attieksmi pret kultūras fenomeniem, bet arī aktīvu pozīciju un spēju pašizteikties* (Papadopoulos & Lees, p. 2002). M. Sederstroms, I. Papadopoulos un S. Lī (Söderström, 1990; Papadopoulos & Lees, 2002) uzskata, ka supervīzijā, attīstot kultūras kompetenci, būtu jāņem vērā četri aspekti, par ko būtu nepieciešams īpaši reflektēt, risinot problēmsituācijas: kultūras apzināšanās, zināšanas par kultūru, iejūtība pret kultūru un kultūras lietpratība.

Mūsdienās supervīzija ir aplūkojama arī *mūžizglītības kontekstā*, kas veidojas gan kā patstāvīga prakse, gan arī attīstās paralēli sociālā darba profesijai, un īstenojas sociālā

darbinieka visas darba dzīves garumā. Mūžizglītības kontekstā, piemērojot P. Vatslavika izvirzīto komunikācijas aksiomu „nav iespējams nekomunicēt” (*Watzlawich, Bavelas, & Jackson, 1967*), var teikt, ka nav iespējams nemācīties.

Supervīzijas mūžizglītības tendencēm var rast normatīvu pamatojumu Eiropas Savienības dokumentos. Lisabonā 2000. gadā Eiropas Savienības Padomes secinājumos konstatēts, ka Eiropa neapstrīdami iegājusi zināšanu ērā, ar visu, kas no tā izriet attiecībā uz kultūras, ekonomisko un sociālo dzīvi. Ierastie mācību, dzīves un darba veidi strauji mainās, līdz ar to jāmainās arī ierastajiem darbības veidiem, rodas nepieciešamība nemitīgi iegūt jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas. Eiropā iezīmējas pāreja uz tādu sabiedrību un ekonomiku, kas balstās uz zināšanām, lai nostiprinātu konkurētspēju un uzlabotu cilvēku sagatavotību darbam. Nozīmīga ir darbaspēka spēja pielāgoties sabiedrībā notiekošajām izmaiņām, kā arī iemaņas saprātīgi rīkoties ar šiem resursiem savā un visas sabiedrības interesēs. No indivīda tiek sagaidīts aktīvs ieguldījums sabiedrības labā, turklāt ir jāpāriet no dzīvot kultūras, etniskajā un valodu daudzveidībā. Mūžizglītības memorandā norādīts, ka izglītība tās plašākajā nozīmē ir atslēga, kas ļauj mācīties un saprast, kā tikt galā ar šiem dzīves izaicinājumiem.

Mūžizglītība tiek uzskatīta par Eiropas Savienības valstu politikas stūrakmeni cilvēkresursu attīstības jomā. Informācijas sabiedrībā cilvēku zināšanām un prasmēm ir izšķiroša nozīme augsta labklājības līmeņa sasniegšanai, tāpēc svarīgi attīstīt „zināšanās balstītu konstruktīvu mācīšanu un mācīšanās” (angl. *knowledge-based constructivist teaching and learning*) pieeju (*Resnick, 1998, p. 39–60*). Tehnoloģijas strauji mainās, tāpēc zināšanas nepārtraukti jāpapildina, mācoties visa mūža garumā (*Mūžizglītības memorands, 2005*).

Eiropas nodarbinātības stratēģijā (Eiropas Komisija: nodarbinātība, sociālās lietas un vienlīdzīgas iespējas) mūžizglītība definēta kā *mērķtiecīga ar mācīšanos saistīta darbība, kas tiek veikta pastāvīgi, nolūkā uzlabot zināšanas, iemaņas un kompetenci*. Šāda definīcija izmantota arī Mūžizglītības memorandā, kurā definēti Eiropas mūžizglītības stratēģijas nosacījumi, piemēram, nodrošināt, lai mūžizglītības iegūšanas iespējas būtu, *cik vien iespējams, tuvu tiem, kas mācās* – viņu pašu dzīves vietās ar informācijas un komunikāciju tehnoloģiju iekārtu palīdzību, kad vien tas iespējams. Arī *darbavietas tuvums* mūsdienās ir nozīmīgs mūžizglītības iegūšanas iespēju faktors, kā arī *mācīšanās darba dzīves garumā* (*work life learning*).

Supervīzijai ir būtiska loma sociālo darbinieku mūžizglītības realizēšanā, jo tās raksturīgākā iezīme ir profesionālā pilnveidošanās visas darba dzīves garumā. Supervīzijai var attiecināt jēdzienu „holistiskā mūžizglītība”, kas neaprobežojas tikai ar skolu, aroda apmācību vai konkrētām sociālā darba metodēm. Mācīšanās sociālajā darbā, mūžizglītības izpratnē, notiek vienmēr, ikvienā situācijā un vietā (*Horšers, 2007, 161. lpp.*).

Analizējot mūsdienu zinātniskās atziņas par mācīšanās daudzveidību ar supervīzijas palīdzību, **var secināt**, ka mācīšanās supervīzijā norit izglītojošās funkcijas ietvaros un nozīmē – būt saistītam ar ekspertu (supervizoru), kas pastarpināti ļauj attīstīt atšķirīgus domāšanas, mācīšanās un komunikācijas veidus. Mācīšanās teorētiskais pamatojums supervīzijā balstīts humānisma, pragmatisma un sociālā konstruktīvisma teorijās.

Mācīšanās supervīzijā teorētiskās nostādnes ir humānisma pieejā balstīta mācīšanās, kas uzsver personcentrētas darbības īstenošanu, kam pamatā ir pašrealizācijas vajadzību nodrošināšana profesionālajā praksē, realizējot „mācīties darot” principu. Pragmatisma uzskati liecina par zināšanu izmantošanu kā līdzekli tūlītējas pieredzes darbībā, identificējot problēmsituācijas, nosakot atbilstīgus risinājumus, mācoties no kļūdām, reflektējot un novērtējot tās, ko raksturo „pieredzē balstītas mācīšanās” princips.

Sociālā konstruktīvisma pieeja norāda, ka realitāte ir sociāli konstruēta pieredze, kas veicina *sociāli konstruktīvo mācīšanos un zināšanās balstītu mācīšanu un mācīšanos*, kam pamatā ir radoša starppersonu komunikācijas sistēma, kur zināšanas par reālo pasauli kļūst par daļu no personības attīstības un veidojas saistībā ar mācīšanās procesā iesaistītajām personām apzinātā reflektīvā darbībā. Konstruēšana ir radošs process, kurš paredz zināšanu daudzveidības izpratni, kam pamatā ir „zināšanās balstīta mācīšana un mācīšanās”.

Izmantojot minētās mācīšanās teorētiskās pieejas, supervīzijas dalībnieki var attīstīt nepieciešamās zināšanas, profesionālu izveicību, paškontroli un reflektēšanas prasmes. Turpmāk analizēti supervīzijas modeļi, kas ļauj mācīšanās procesu supervīzijā organizēt un īstenot strukturēti un teorētiski pamatoti.

#### **1.4.6. Supervīzijas modeļi**

Laika gaitā supervīzija ir attīstījusies gan praksē, gan teorijā, kā rezultātā tiek piedāvāti modeļi, kas var papildināt esošās teorijas ar jaunām teorētiskām atziņām.

Ar jēdzienu *modelis* tiek saprasts vienkāršots paraugs vai priekšmets, kas veidots esošajiem apstākļiem un kādas vajadzības nepieciešamībai, kas būtu turpmāk attīstāms un pilnveidojams atbilstīgi darba specifikai. S. Kulakovs (*Кулаков*, 2002, c. 20) – Krievijas Psihoterapijas asociācijas galvenais speciālists, medicīnas doktors un ilgu gadu palīdzošo profesiju supervīzijas praktiķis – uzskata, ka modelis ir sistēmiska pieeja, kas tiek izmantota supervīzijas vadīšanā. Šādu skaidrojumu teorētiskajā literatūrā aplūko no ļoti daudzveidīgiem aspektiem, sākot ar supervīzijas procesa raksturojumu līdz supervīzijas konceptuāliem un teorētiskiem pamatiem, ko dažkārt sauc par skolu vai virzienu. Tāpēc turpmāk šajā darbā

autore lieto jēdzienu *modelis*, kas ietver gan procesa, gan teorētiskā satura, gan formas galvenos komponentus.

Pētot supervīzijas procesu un tā pedagogiskās iespējas realizēt mācīšanos, zinātniskajā literatūrā ir vērojams daudzveidīgs tipu, veidu, formu, modeļu dalījums. Supervīzijas procesa pamatā ir dialogs (*Hargreaves, 1994; Gipps & Stobart, p.1997; Askew, & Lodge, p. 2000*) un (*Joseph, 2010, šana (Rogers, 1957; Page & Wosket, 1994; Pļaveniece, 2007; Ertelts, Šulcs, 2008)*). Dialoga metode balstīta izveicīgu jautājumu uzdošanā, kas liek pašam darbiniekam rast atbildes uz jautājumiem, problēmām un gūt no tā sev noderīgas atziņas. Savukārt konsultēšana (angl. *tutorial*) ir prakses piemēru izmantošana, lai mācītu mazāk pieredzējušus darbiniekus pielietot apgūtās zināšanas, tai pašā laikā kontrolējot profesionālo sniegumu, pārbaudot darba kvalitāti un iesakot uzlabojumus. Te būtu jāpiemin „*Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums*” (Publicēts: "Latvijas Vēstnesis" Nr. 92, (3460)14.06.2006), kur supervīzijas jēdziens tiek skaidrots kā konsultācija. Tas ir „*konsultatīvs atbalsts sociālā darba speciālistam (supervīzija)* – sociālā darba speciālista darbībai paredzēts metožu kopums ar mērķi uzlabot viņa profesionālo kompetenci un sniegt viņam psiholoģisko atbalstu, lai paaugstinātu darba kvalitāti”. Konsultēšana un padomdošana supervīzijā ļauj integratīvi papildināt teorētiskās zināšanas un konsultējošā veidā sniegt attiecīgos padomus, saistot supervīzijas mērķus ar supervīzijas dalībnieku prakses jautājumiem, kā to prasa ikvienas profesionālās darbības standarti (*Page & Wosket, 1994*).

Dialoga un konsultācijas kopīgā iezīme supervīzijā ir kompetenta speciālista klātbūtne profesionālā darba pārraudzībai, kas raksturo supervīziju kā ar profesiju saistītu konsultēšanu un tālākizglītošanu.

Tāpat, pētot mūsdienu sociālā darba supervīzijas modeļus, vispirms būtu jānosauc divi supervīzijas virzieni: sociālā darba studentu supervīzija un sociālo darbinieku profesionālā supervīzija. Praksē šos modeļus var nodalīt, analizējot gan sociālā darba studiju programmas, gan prakses lauka problemātiku. Studiju programmās supervīzijas studiju kurss tiek integrēts problēmbalstītas izglītības kontekstā. Vairākumā gadījumu tās ir lekcijas, semināri, studiju materiāli un grupu darbi, kam viena no novērtēšanas metodēm ir pašnovērtēšana kā pašanalīzes veids. Studiju prakses laikā studenti saņem supervīziju kā izglītojošu un emocionālu atbalstu. Studentu supervīzija kā modelis var būt ievērojami atšķirīga no praktiķu supervīzijas. Praktiķu supervīzija ir domāta jau esošiem profesionāļiem.

Profesionālās prakses supervīzijas pamatā ir ikdienas praktiskā pieredze saistībā ar sociālā darba teorētisko pamatojumu un klientu mērķa grupas specifiku. Abi šie modeļi var pārklāties situācijās, kad studentu vidū ir jau praktizējoši sociālie darbinieki, un otrādi, kad studenti studiju prakses ietvaros saņem supervīziju kopā ar profesionāļiem.

S. Peidža un V. Vosketa (*Page, Wosket, 1994, p. 2*) uzskata, ka šīs atšķirības starp studenta – praktikanta un profesionāļu modeli būtu jānodala. Studentiem – praktikantiem pārsvarā ir nepieciešamas zināšanas, kas skar tehniskus paņēmienus darbā ar klientu, savu un klientu personības robežu apzināšanos, klienta vajadzību un personiskā „nemiera” izjūtu analīzi. Tomēr, ja studenti ir apguvuši studiju kursu supervīzijā, tad viņu viedoklis ir nosacīti pielīdzināms eksperta līmenim.

Analizējot sociālā darba supervīzijas modeļus, to pirmsākumi ir atrodamī ap 1920. gadu, attīstoties psihoanalīzei. Galvenās rekomendācijas supervīzijā bija padziļināta un ilgstoša personības izpēte, balstoties uz psihodinamisko pieeju. Mūsdienās šī pieeja ir pilnveidojusies un sastopama kā klīniskās supervīzijas modelis sociālo darbinieku praksē darbā ar sociālo gadījumu. Klīniskās supervīzijas modelim ir ilgtermiņa process, kam pamatā ir trīs atšķirīgas, bet vienlīdz svarīgas dimensijas: *personiskā attīstība; profesionalitātes attīstība un sistēmiskā domāšana*. *Personiskā attīstība* ir sasniedzama, ja gūstam apmierinātības izjūtu par sevi ikdienas darbā un ja darbības rezultātā tiek izjūta pozitīva attieksme pret sevi, kas ietekmē pašcieņas stabilitāti. *Professionalitātes attīstība* nozīmē rūpīgu attieksmi pret darbu, kas pastarpināti nosaka arī trešo dimensiju – zināšanu un sistēmiskas domāšanas integrēšanu savā darbā (*Platt-Koch, 1986, p. 7–15*). *Sistēmiskās domāšanas nepieciešamība* ietver spēju analizēt problēmsituācijas un izceļ reflektīvas domāšanas nozīmi (*Paunonen, 1991, p. 229–233*). Zviedrijas zinātnieku pētījumi par supervīziju norāda, lai veicinātu sociālo darbinieku refleksiju par pieredzi darbā ar klientu vajadzībām, ir nepieciešama atbalstoša vide diskusijām. Īpaši svarīgi ir sniegt atbalstu, izrādīt rūpes ētiski sarežģītās situācijās, kad intensīva klausīšanās rada jautājumus un refleksijas (*Arvidsson, 2000, p. 16*).

I. R. Halberga raksturo klīnisko supervīziju kā supervīzijas pamatmodeli, kas apvieno profesionāļu darba pieredzes sniegumu, vilšanās izjūtu, attieksmes, ideālus un to zaudēšanu, prieku un bēdas. Savos pētījumos I. R. Halberga (*Hallberg, 1992*) norāda, ka mūsdienās klīniskā supervīzija lielā mērā ir arī pedagoģisks un didaktisks process, kur klīniskās pieredzes izskaidrojumi un sistematizēšana ir izprotama profesionālā kontekstā. Tas nozīmē, ka klīniskā supervīzija ir atbalsts sociālo darbinieku darbā caur pieredzi, izpratni, izjūtām konkrētā situācijā, neizslēdzot rūpīgu attieksmi un sistēmisku domāšanu, attīstot stiprās puses: pašpaļāvību (angl. *self-reliance*) un kompetenci.

Mūsdienās profesionalās prakses supervīzijas modeļu izvēli lielā mērā nosaka paša supervizora prakses teorētiskais pamatojums, kā arī statuss un formālā/neformālā pozīcija institūcijā. Institūcijas darbības kontekstā var uzskatīt, ja supervizors ir institūcijai piesaistīts speciālists, tad šāda situācija pieprasa supervīzijas fokusa izmaiņas uz „konsultēšanu” vai „padomdošanu”. Arguments tam ir laika un naudas ekonomijas izdevīgs risinājums institūcijas

vadītājam. Tomēr pastāv uzskats, ka pat pieredzējušam darbiniekam supervīzija ir vairāk nepieciešama kā izglītojošs atbalsts, nevis kā konsultēšana vai padomdošana, un vēl mazāk vēlama ir vadības iesaiste, kontrolējot un pārraugot darba sniegumu. Tas nozīmē, ka, izvēloties supervizoru, ir jāņem vērā viņa izglītība, pasaules skatījums (filosofija) un pārstāvētais virziens.

S. Peidža un V. Vosketa (*Page & Wosket*, 2001, p. 30) uzskata, ka daudzveidīgās teorētiskās pieejas piedāvā supervizoram iespējas attīstīt savu teorētisko modeli kā darba stilu. Praksē ir iespējams nodalīt šādus vadošos supervizoru darba modeļus. *Psihodinamiskās pieejas* modelī supervizors aktuālo darba materiālu interpretē ar attiecību dinamikas apzināšanos, kas norit starp viņu un klientu. Savukārt *klienta centrētās pieejas (person-centrētās)* modelī supervizors uzsver komunikācijas pamatnosacījumus – patiesi respektēt un cienīt supervīzijas dalībnieku kā personību un līdzvērtīgu kolēģi (*Page & Wosket*, 1994, p. 4). Taču *uzdevumu centrētās pieejas* modelis nosaka koncentrēšanos uz darbinieka profesionālo izaugsmi un mazāk uz viņa personības psiholoģiskajiem procesiem.

Supervīzijas modeļus var analizēt kā darba procesu. Piemēram, P. Havkins un R. Šohets supervīzijas modeļus iedala, vadoties pēc supervīzijas procesa pamatfunkcijām, kas tika iepriekš analizētas 1.4.4. apakšnodaļā. Minētais dalījums norāda uz administratīvās funkcijas, izglītojošās funkcijas, atbalstošās funkcijas, kā arī konsultējošo supervīzijas raksturu.

Runājot par supervīzijas modeli kā teorētiskās bāzes pamatotu metodoloģiju, iespējams formulēt trīs modeļus: *attīstības modelis*, *terapeitiski orientētais modelis*, *integratīvais modelis*.

*Attīstības modelis* jeb evolūcijas modelis (*Hogan*, 1964; *Worthington*, 1987, p. 189–208; *Stoltenberg & Delworth*, 1987), kas radīts ASV 20. gs. otrajā pusē, akcentē ikviena procesa vai cilvēka attīstību un izaugsmi saskaņā ar paša centieniem. Šī modeļa mērķis ir izprast individuālās izaugsmes iespējas un savienot pieredzi ar mantotajām īpašībām vai nosliecēm. Šīs pieejas uzdevums ir atpazīt un maksimāli veicināt ikvienas supervīzijā iesaistītas personas progresu, kas ir nepieciešams profesionālā praksē, strādājot palīdzošajā profesijā.

*Terapeitiski orientētais modelis*. Saskaņā ar šī modeļa teorētiskajām nostādnēm supervīzija ir orientēta terapeitiskā pieejā, kam pamatā ir supervizora iegūtā izglītība un teorētiskā bāze, piemēram, psihoanalīze vai psihoterapija (psihodinamiskā, kognitīvi – biheiviorālā, humānistiskā u. tml.). Šī modeļa izmantošana pieprasa supervizora atbilstīgu kvalifikāciju un sertifikāciju (*Кулаков*, 2002, p. 21–22). Pastāv uzskats, ka labākā supervīzija ir pie supervizora, kurš pārstāv konkrētu teorētisku virzienu, jo tad supervīzija atbilst noteiktai teorijai un metodoloģijai (*Horšers*, 2007, 75. lpp.). Līdzīgi uzskati ir Dž. Bernardai un R. Gudjeram (*Bernard & Goodyear*, 1992). Viņi ir konstatējuši, ja supervīzijas dalībniekam ir



līdzīga teorētiskās bāzes orientācija, tad izmaiņas mācoties ir maksimāli efektīvas, jo teorija lielā mērā ir integrēta procesā (*Bernard & Goodyear, 1992, p. 15*). Salīdzinoši jaunāka un mūsdienās plaši pārstāvēta ir *geštalterapijas pieeja* (vācu *Gestalttherapie Gestalt* – veidols). Geštalterapijas orientēta supervīzija piervēršas personas pārdzīvojumam „šeit un tagad”. Supervizors novēro un atbalsta personas izturēšanos, piemēram, ja viņš redz kādas neverbālas, ķermeniskas izpausmes, tad tiek meklēta saistība un pretrunas ar verbālo un ķermeņa valodu. Būtiski ir reflektējot apzināties savus „spēkus”, kā arī veidot un pabeigt nepilnīgos *geštaltus* (situācijas, lietas, procesus, domas u. c.).

*Integratīvais modelis.* Šis modelis tiek uzskatīts kā universāli izmantojams, koncentrējoties uz supervīzijas dalībnieka darba mērķiem un procesa gaitu (*Кулаков, 2002, c. 52*). Integratīvie modeļi pamatoti kontakta un stratēģijas taktiku veidošanā (verbālā un neverbālā komunikācija, tās dziļums un emocionalitāte), kā arī motivētā sadarbībā visa supervīzijas procesa gaitā. Būtiska ir mērķu un intervences izvēles atbilstība, „aklo punktu” un kļūdu identificēšana darbā ar klientu. Lai gan integratīvie modeļi ir vērtējami kā eklektiski, jo izmantojamās metodes zināmā mērā ir „konkurējošas” ar citām teorijām, kas apvieno gan geštalta terapijas, gan psihodrāmas elementus, gan arī uz klientu centrētu pieeju, tomēr sociālā darba supervīzijas praksē šie modeļi ir veiksmīgi piemērojami, jo pats sociālais darbs kā profesija ir daudzveidīga un teorētiskās bāzes ziņā integratīva. Tādējādi viens no izplatītākajiem supervīzijas modeļiem ir *Integratīvais attieksmju modelis* (angl. *Integrative relational model*) (*Hewson, 2001, p. 65–75; Gilbert & Evans, 2000, p. 6–24; Evans & Gilbert, 2005*). Galvenā uzmanība ir vērsta uz attieksmi pret klientu, supervīzijas dalībnieku un supervizoru. Akcentējot profesionālā konteksta aspektus, kā arī multikulturālos supervīzijas aspektus pamatā ir sociālā darba „pretapspiešanas” un „pretdiskriminēšanas prakses” teorētiskā pieeja (angl. *anti-oppressive practice; anti-discrimination practice*) (sk. 1.1. apakšnodaļu). “Pretapspiešanas prakse” ir viena no vadošajām sociālā darba postmodernajām teorētiskajām pieejām darbā gan ar klientu, gan grupu, gan arī ar kopienu (*Payne, 2005, p. 269–294*).

Humānistiskās psiholoģijas un humānpedagoģijas tradīcijas ir apkopotas *klientu (uz personu) centrētā pieejā un komunikācijas modelī*, kam pamatā ir Karla Rodžera (*Rogers, 1951/1990*) zinātniskās atziņas. Lai gan tradicionāli tās attiecināmas uz iepriekš minēto supervīzijas *terapeitiski orientēto modeli*, praksē šis teorētiskās pieejas veiksmīgi risina mācīšanās mērķus supervīzijā. *Klienta centrētajā pieejā* svarīga ir sarunu un nedirektīvu attiecību veidošana. Pamatā ir divi pieņēmumi: pirmais – pēc dabas cilvēks ir labs, un *konsultācijas centrā vienmēr atrodas indivīds, nevis problēma*, tāpēc mērķis nav atrisināt problēmu, bet gan palīdzēt indivīdam attīstīt gan personības kvalitātes, gan sasniegt mācīšanās mērķus. Otrs pieņēmums – *no bailēm un manipulācijas brīvā vidē, cilvēkam piemīt spēja*

*mainīt pašam sevi caur pašizpratni.* Klienta centrētas pieejas sarunas mērķis ir uzlabot klienta paškonceptiju, jo priekšplānā ir izvirzīta palīdzība pašpalīdzībā un attīstīt mācīšanās spējas no savām kļūdām. Supervīzijas dalībnieku savstarpējā izturēšanās ir jāveido, pamatojoties uz trīs pazīmēm: empātiju, cieņu un autentiskumu (Rogers, 1951/1990).

- *Empātija* – iejūtīga sapratne un pašeksplorācija (sevis izpēte), spēja iejusties cita lomā.
- *Cieņa* – absolūta pozitīva attieksme un novērtējums, savstarpējās cieņas izrādīšana, kas bez nosacījumiem ir akceptējama. Tā kā cilvēku iespējams cienīt tikai tad, ja viņu saprot, akceptēšana ir empātijas mēraukla.
- *Autentiskums* – (kongruence/patiesums/uzticība) – patiesa attieksme izteikumos un savstarpējā komunikācijā. Izteikumiem un iekšējai nostājai, uzvedībai un izjūtām ir jāsakrīt. Supervizora rīcībai jābūt netiešai un nedirektīvai, tādai, kas ar jautājumu vai komentāru palīdzību virzītu supervīzijas dalībnieku noteiktā virzienā. Uztverot supervīzijas dalībnieka izjūtas, jārod iespēja tās apzināties un labāk izprast saistībā ar realitāti.

*Komunikācijas modeļa* izmantošanu supervīzijā skaidro ar nepieciešamību apzināties interaktīvas norises, kas izriet no pašas starppersonu interakcijas procesiem. Interakcijas procesi ir cirkulāri, abpusēji un rodas tieši un aktuālajā situācijā. Šī apziņa ietekmē komunikatīvo izturēšanos supervīzijas procesā. Interakcija kā *kairinājuma – reakcijas* process lielā mērā pamatojas uz kompleksu verbālo un neverbālo simbolisko žestu komunikācijas sistēmu, ko izmanto interakcijas partneri. Šis cirkulārais *kairinājuma – reakcijas* process tiek skaidrots *simboliskā interakcionisma* koncepcijā. Tas nozīmē, ka cilvēki, kuri rīkojas kopā, simbolizē viens otram savas rīcības nozīmi un nemitīgi skaidro citu cilvēku rīcības nozīmi. *Simboliskā interakcionisma* izpratne supervīzijai ir būtiska, ja supervīzijas uzmanības centrā vairs nav personiskie vai sociālie trūkumi/deficīti, bet gan supervīzijas dalībnieka un institūcijas normas, kas šādus trūkumus/deficītus klientos definē. Komunikācijai pastāvīgi ir sekas, tāpēc P. Vatslaviks un domubiedri (Watzlawich, Bavelas, & Jackson, 1967) ir noformulējuši piecas aksiomas, kas ir pragmatiskas un neizbēgamas komunikācijas procesā.

- 1) „*Nav iespējams nekomunicēt!*” Starppersonu attiecības tiek definētas kā savstarpēja komunicēšana, pat nesarunājoties, bet vienkārši esot klāt. Cilvēku izturēšanās veidam vienmēr ir sociāls raksturs.
- 2) „*Ikvienai vēstij piemīt satura un attiecību aspekts!*” Neraugoties uz komunikācijas veidu, rodas tas, ko sauc par metakomunikāciju (angl. *metacommunication* – vēstījums par vēstījumu). No saskarsmes partneru attiecībām ir atkarīgs, kā tiks saprasts ziņas saturs. No tā var secināt, ka attiecību aspekts nosaka satura aspektu. Savukārt jāatzīmē, ka satura aspekts attiecas uz komunikācijas kognitīvo, bet attiecību aspekts – uz emocionālo dimensiju.

- 3) „Attiecību veidu nosaka abpusēja (no partneru puses) komunikācijas norise”. Komunikācijai ir riņķveida, nevis lineāra virzība. Katrs saskarsmes partneris savu izturēšanos bieži interpretē tikai kā reakciju uz otra uzvedību, tādējādi var veidoties apburtais loks.
- 4) „Komunikācijā starp cilvēkiem lieto digitālas un analogas vēstis!” Analogās vēstis ir viengabalainas, neverbālas un simetriskas. Tām piemīt semantiskais potenciāls, savukārt *digitālas* komunikācijas formai ir daudzpusīga un kompleksa loģiskā sintakse. Saskarsmes traucējumi rodas, ja abi komunikācijas veidi nesaskan vai kāds no tiem ir neskaidrs.
- 5) „Cilvēku savstarpējas komunikācijas norises ir vai nu simetriskas, vai komplementāras!” Tas ir atkarībā no tā, vai attiecības starp partneriem ir līdzvērtīgas vai atšķirīgas. Simetriskā komunikācijā saskarsmes partneri tiecas mazināt nevienlīdzību, bet komplementāras komunikācijas pamatā ir abu saskarsmes partneru atšķirības, un tās ir vērstas uz savstarpēju papildināšanu (Watzlawich, et. al., 1967, p. 53).

P. Vatslavika piecas komunikācijas teorētiskās aksiomas ir attīstītas Š. v. Tūna (Shulz von Thun, 2003) praktiskās komunikācijas modelī, kas konstruēts saskaņā ar metakomunikācijas veidiem kā augstāka līmeņa saskarsmi, kas iedalāms pēc paziņojuma nosūtītāja un saņēmēja satura subjektivitātes. Š. v. Tūns (Shulz von Thun, 2003, p. 25–43) izvirza atgriezeniskās saites nosacījumu funkcionējošai komunikācijai. Atgriezeniskā saite ir nepieciešama, jo uztvere, attieksme, implicītas (kas valodas lietotāju apziņā funkcionē slēptā veidā) saziņas formas vai aizspriedumi noved pie subjektīvas uztveres. Tātad ir jānošķir nosūtītāja ziņa no saņemtās. Jo mazāk nosūtītāja un saņemtā ziņa līdzinās viena otrai, jo smagāki ir komunikācijas traucējumi un savstarpēji pārpratumi saskarsmē.



11. attēls. Četri vēstījuma aspekti un atgriezeniskās saites mehānisms

(pēc Shulz von Thun, 2003)

Četri vēstījuma aspekti (sk. 11. attēlu) skaidro komunikācijas modeli, kas sastāv no satura – lietišķās informācijas un faktiem; attiecībām – to konteksta un kādā veidā ziņojums tiek pasniegts (mīmika, žesti, balss, intonācija); „Es” vēsts – izpausmes, kas parādās ziņojuma sniedzējā, kā arī motivācijā, kāpēc informācija tiek sniegta; aicinājumā – informācija par to, kas tiek sagaidīts no informācijas saņēmēja. Saņēmējam ir jābūt spējīgam katru ziņu vienlaikus uztvert četru veidu savstarpējā nozīmē.

Sociālā darba supervīzijas specifika aptver ārkārtīgi plašu gan teorētisko, gan praktisko modeļu izmantošanas iespēju, kas saturiski īstenojas klienta centrētā modelī, kas skar gan klienta sistēmu, gan kolēģus – organizācijas sistēmu, gan radniecisko profesiju pārstāvjus (sociālos aprūpētājus, sociālos organizētājus, psihologus u. c.), kā arī netiešā veidā supervīzijas telpā nosacīti “ienāk” personīgās privātās dzīves starppersonu attiecības. Apkopojot iepriekš gūtās atziņas, var izveidot šādu *supervīzijas procesa modeli*, kas sastāv no sešiem būtiskiem komponentiem (sk. 12. attēlu).

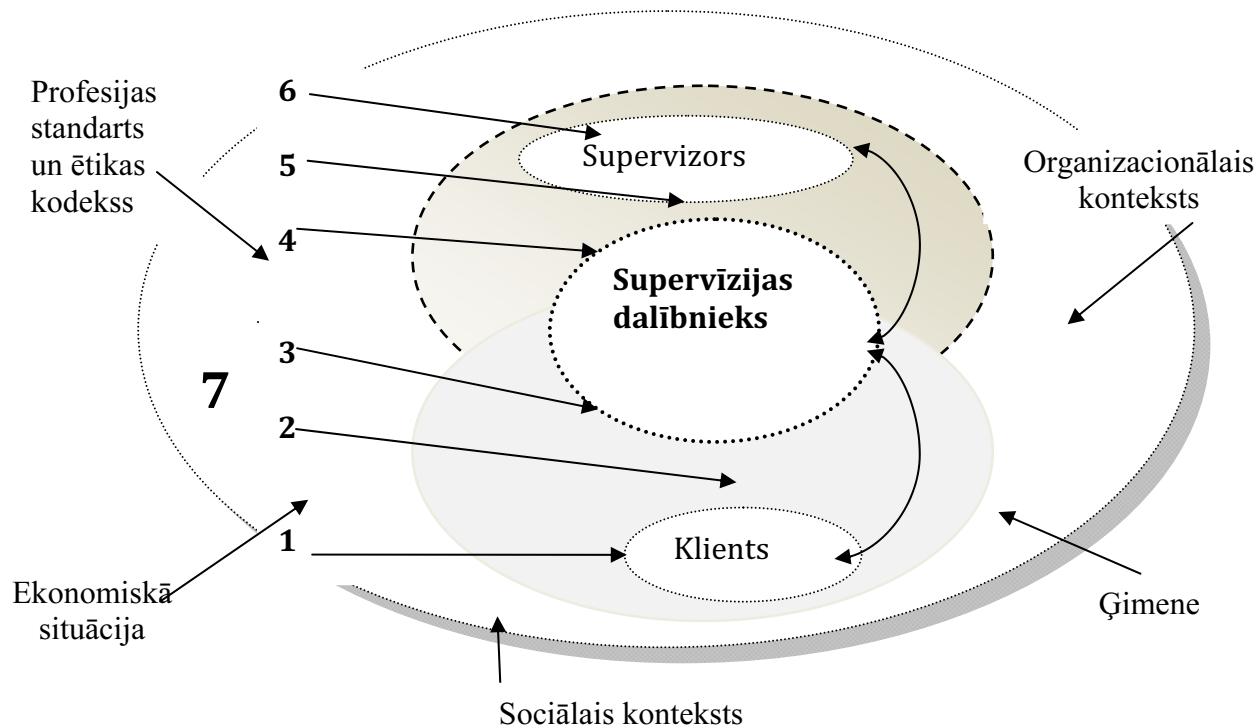
1. *Refleksija par supervīzijas saturu*. Mērķis ir fokusēties uz problēmsituācijā nonākušā klienta personību, dzīves veidu, sociālajām problēmām, viņa dzīves aspektu kontekstā. Supervīzijas dalībnieka uzdevums ir precīzi aprakstīt klientu, izprast kas patiesībā notiek sesijas laikā. Fokusējoties uz sesijas saturu, nepieciešams izprast, saistību ar iepriekšējo sesiju un supervīzijas procesu kopumā.
2. *Problēmas risināšanas stratēģiju izpēte* un intervences noteikšana, alternatīvas intervences izpēte. Mērķis ir paplašināt kontekstu.
3. *Supervīzijas procesa un mērķu izpēte* un attiecību veidošanās fāze. Mērķis ir koncentrēties uz supervizora un supervīzijas dalībnieka attiecību dinamiku.
4. *Fokusēšanās uz supervizora iekšējiem procesiem* un to ietekmi uz supervīziju.
5. *Fokusēšanās uz „šeit un tagad”*, kā arī uz „tur un tad”. Uzdevums ir reflektējot par procesa saturu, rast atbildes uz apzinātiem un neapzinātiem procesiem, kā arī uz to dinamiku.
6. *Fokusēšanās uz supervizora pretpārneses procesiem* un starppersonu reflektīvās darbības dinamiku, kas bieži ir kā supervizora iekšējs process (*Inskipp & Proctor, 1993; Hawkins & Shohet, 2000*).

Saistībā ar sociālā darba supervīzijas specifiku 12. attēlā atspoguļotais modelis ir transformējams un papildināms ar septīto faktoru, kas vienmēr ir saistīts ar supervīzijas procesu kopumā. Tā ir *supervīzijas ārējā vide*.

Tādējādi supervīzijas modelis iegūst septīto dimensiju (sk. 12. attēlu), kurā iekļaujas ārējās vides komponenti: organizacionālais konteksts; profesijas standarts un ētikas kodekss; sociālekonomiskā realitāte; sociālais konteksts, ģimene, kas veido supervīzijas komunikatīvo vidi. Minētie komponenti vienmēr gan ietekmē supervīzijas procesu, gan arī izceļ specifiskas

profesionālās vajadzības, kuras ir nodrošināmas, pilnveidojot mācīšanās procesu un attīstot mācīšanās mērķu sasniegšanai piemērotas metodes.

sistēmisks un iekļauj visas supervīzijas procesā aplūkojamās dimensijas.



12. attēls. Sociālā darba supervīzijas modelis (pēc Inskipp & Proctor, 1993; Hawkins & Shohet, 2000)

Supervīzijas procesa modelis ir sistēmisks. Tas ietver supervīzijas būtību, mērķus, vides kontekstu un starppersonu attiecību struktūru, kas ir nozīmīgi faktori mācīšanās mērķu realizēšanā. Zinātniskajā literatūrā un profesionālajā praksē vienprātīgi tiek atzīts, ka mācīšanās mērķu sasniegšana supervīzijā ir atkarīga ne tikai no teorētiskajām zināšanām, bet arī no tādu spēju attīstīšanas kā spēja sadarboties, komunicēt, radoši risināt problēmas un būt gataviem to darīt gan patstāvīgi, gan arī iesaistoties kolēģu prezentēto problēmju risināšanā. Sociālo darbinieku ikdienas prakse ir specifiska ar to, ka, pastāvīgi saņemot jaunus izaicinājumus darbā, ir jābūt zinošiem un prasmīgiem, lai profesionāli uzturētu personīgo fizisko un garīgo veselību, kā arī spētu sadarboties ar citiem speciālistiem un sniegt profesionālu atbalstu problēmu risināšanā (Hopkins & Austin, 2004). Tas norāda uz nepieciešamību attīstīt savstarpēji produktīvu komunikāciju, izmantojot ikvienu supervīzijas modeli, kas būtu procesā iesaistītajiem dalībniekiem profesionāli nozīmīga un uz mērķi orientēta reflektīva darbība.

Lai sociālie darbinieki supervīzijas procesā gūtu kvalitatīvu atbalstu, reflektējot un mācoties no savas pieredzes, svarīgi izprast, plānot un vadīt mācīšanās procesu, tāpēc supervīzijas organizēšanai ir nepieciešama pedagoģiska pieeja.

Supervīzijas procesu var raksturot kā aktīvu mijiedarbību starp supervīzoru un supervīzijas dalībniekiem, kā rezultātā veidojas noteiktas zināšanas un tiek izkoptas profesionālās prasmes. Supervīzijai kā mācību procesam ir jābūt pedagoģiskam, kam pamatā ir komunikatīva darbība, tāpēc mācīšanās mērķu un līdzekļu izvēle, kā arī sadarbības raksturs ir atbilstoši individuālajām vajadzībām un iespējām (Žogla, 2001), kas dialoga un diskusiju veidā ir noteikts starp supervīzoru un supervīzijas dalībniekiem. Supervīzijas pedagoģiskajam procesam ir jābūt apzinātam un diagnosticējošam, kur komunikācijas līmenis atkarīgs no kontaktēšanās viegluma (*Педагогика и психология*, 1998).

Supervīzijā supervīzors, izmantojot atbilstošas darba metodes, veicina apstākļus sociālo darbinieku reflektīvās darbības aktivitātei – plāno un vada procesu, sekmē un iedrošina, motivē un atbalsta, piedāvā nepieciešamo informāciju, novērtē iegūtos rezultātus. Būtiskākais supervīzijas reflektīvajā darbībā ir komunikācija un savstarpējā sapratne, kas norāda uz nepieciešamību izprast pašam sevi, apzināties personīgo pieredzi kā arī personīgo ieguldījumu kopējā procesā un spēt apzināti pilnveidoties. Savukārt, lai ar reflektīvās darbības palīdzību sasniegtu vēlamos supervīzijas rezultātus, tai jābūt strukturētai, mērķtiecīgai, pedagoģiski vadītai un arī novērtējamai (izmērāmai).

### ***Secinājumi***

Supervīzijas process ir balstīts savstarpējā komunikācijā, tāpēc ikviens supervīzijas modelis tiek piemērots esošajiem apstākļiem un vides kontekstam, sociālo darbinieku vajadzībām, kā arī paša supervīzora prakses teorētiskajam pamatojumam. Teorētiskās bāzes pamatā ir trīs vadošie supervīzijas satura modeļi: attīstības modelis, terapeitiski orientētais modelis un integratīvais modelis.

Supervīzijas būtības pamatā ir dialoga un konsultēšanas starppersonu attiecību veidošana no kā lielā mērā izriet supervīzijas dalībniekam atbilstīga modeļa izvēle, taču supervīzijas modeļa izvēle ir cieši saistīta gan ar supervīzijas mērķa grupas specifiku, gan ar supervīzora teorētisko nostādni, kas veidojusies, balstoties uz viņa kompetencēm un pamatizglītību. Tāpēc sociālo darbinieku supervīzijai ir nepieciešams tāds modelis, kas ir pedagoģiski pamatots un balstīts uz mācīšanās mērķu sasniegšanu.

Mācīšanās mērķi ir sasniedzami, ja supervīzijas modelis ir balstīts *person-centrētā* un *komunikācijas teorētiskā pieejā*, kur starppersonu saskarsmes un atgriezeniskās saites mehānisms supervīzijas dalībniekiem ir izprotams un īstenojams, tādējādi sekmējot reflektīvas darbības veidošanos, kas sniedz iespēju analizēt visus supervīzijas procesa modeļa aspektus.

## 2. Reflektīvā darbība supervīzijā

### 2.1. Reflektīvās darbības jēdziena raksturojums

Jēdziens *reflektēt*, kā arī *refleksija* šajā pētījumā tiek aplūkota kā sociāla parādība, kuras semantiskā nozīme sevī ietver plašu skaidrojumu, piemēram, atstarošana, apcere, pārdomas, pašnovērtēšana, personisko domu un pārdzīvojumu analizēšana, kuras centrā ir kāds jautājums, tēma vai dzīva būtne (*The Oxford Advanced Learner's Dictionary*).

Reflektēšana sociālā darba supervīzijā tiek saprasta kā darbība vai process, kas atspoguļo gūto pieredzi gan studējot, gan vēlāk strādājot profesionālajā laukā ar mērķi veidot jaunas zināšanas un modelet jaunus darbības veidus esošajā realitātē. Reflektēšana var noritēt izteikto un rakstīto domu un emociju apmaiņas veidā. Reflektīvā darbība sociālo darbinieku profesionālās darbības standartā ir viena no kompetencēm, kas ir būtiska un īpaši sekmējama sociālo darbinieku supervīzijā. Standartā ir teikts, ka sociālajiem darbiniekiem ir jāattīsta „spēja veidot supervīzijas praksi, iesaistoties, reflektējot un pilnveidojot profesionālās kompetences visas darba dzīves garumā” (*Latvijas sociālā darba profesijas standarts*, 2010.09.03). No tā izriet nepieciešamība izpētīt reflektīvo darbību, kas veicina profesionālās kompetences, tai skaitā arī mācīšanos, supervīzijas procesā.

Lai sociālie darbinieki gūtu no supervīzijas vēlamu rezultātu, svarīgi izprast nepieciešamās darbības būtību. Sociālo darbinieku darbība veidojas atbilstīgi profesionālajiem mērķiem, funkcijām un uzdevumiem, kas lielā mērā realizējas ar speciālistu pašaktivitāti un izziņas procesiem, tāpēc nozīmīgi ir analizēt savu darba sniegumu un rezultātus gan individuāli, gan sadarbībā ar supervīzijā iesaistītajiem dalībniekiem, lai veidotu praksei jaunas noderīgas zināšanas un prasmes. Pēc I. Kanta izziņas teorijas atziņām var uzskatīt, ka izziņas procesu pamatā ir domāšana, objektu ilustrēšana un atveidošana (*Rubenis*, 2006, 126. lpp.), taču, pētot mūsdienu pedagoģijas zinātniskās atziņas, ir uzsver, ka izziņas procesu veido gan jutekliskais vērojums, gan jēdzieniskā domāšana, gan kategoriju attiecināšana un shematizēšana Sociālo darbinieku darbības pamatā ir profesionālās vides nosacījumi, ko veido garīgie un fiziskie resursi. Ar vidi tiek saprasti tādi apstākļi, kuros cilvēku grupa var mācīties no savas pieredzes un padarīt pieejamu šo pieredzi citiem (*McTaggart*, 1991, p. 170). Darbībā notiek problēmu identificēšana, analizēšana, darbības plāna modelēšana un izstrāde problēmsituācijas uzlabošanai, plāna ieviešana, kā arī darbības efekta novērošana (*Yelloly, Henkel*, 1995, p. 27), par to reflektējot. Darbība ir ciklisks process, kas norit spirālveidā. Katrā nākamajā ciklā notiek iepriekšējā cikla darbības uzlabojumi un pilnveidošanās, taču process nav lineārs. Darbības ciklus var attiecināt kā uz katra atsevišķa uzdevuma veikšanu, tā arī uz katra darbības posma

norisi, kam pamatā ir refleksija (*Strode*, 2010, 57. lpp.). Izpratne par darbību mūsdienās ir kļuvusi demokrātiska, jo galvenais mērķis ir palīdzēt atklāt pašu jautājumu problēmu iemeslus un sekas (*Maslo, E.*, 2006, 58. lpp.). C. Argiris, D. A. Šons (*Shön*, 1987; *Argyris, Schön*, 1991; *Pare, Audet, Capot, Bailey, Hatch, & Wong-Wylie*, 2004, p. 118–130) un citi uzsver, ka darbības izpratne palīdz vienlaicīgi veidot un pārbaudīt teorijas un prakses mijsakarbības, kas tiek raksturotas kā dubulta slodze: uzmanības centrā ir gan prakses uzlabošana darbībā – praktiska pieredzes un vērojumu sintēze, gan prakses izpēte, kas attiecas uz zināšanām par praksi atbilstīgi supervīzijas dalībnieka kognitīvajām spējām.

Pētot darbības jēdzienu, pedagoģiskais pamatojums atrodams darbības teorijā (vairāk sk. 90. lpp.) daudzu autoru darbos (*Бызовский*, 1926/1991; *Леонтьев*, 1975; *Pētersons*, 1931; *Students*, 1998; *Žogla* 2001a, 2005, 2008). A. Špona (*Špona*, 2006, 93.–99. lpp.) uzskata, ka darbības jēdziens sevī ietver plašāku skatījumu nekā darbs, tādējādi pedagoģiskā kontekstā darbība ir fiziska vai garīga darbība, psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienība, kas cilvēkam ir personiski nozīmīga, mērķtiecīgi un sistemātiski organizēta, pašattīstoša un vērsta uz humānu sadarbību un vispārcilvēciskām vērtībām. Katrai darbībai ir noteikts mērķis, priekšmets, līdzeklis un produkts (vai rezultāts).

Supervīzijā darbība notiek kooperatīvi savstarpējā sadarbībā, kurā neviens nenorāda, kas būtu vajadzīgs. Arī supervīzija kā mācīšanās process tiek virzīts uz supervīzijas dalībnieku patstāvīgu daudzveidīgo attieksmju un izpausmju harmonisku veidošanu, kas pilnveidojas sadarbībā un savstarpējā mijiedarbībā, rezultātā nodrošinot klientam sniegtā pakalpojuma kvalitāti. B. Proktore (*Proctor*, 2000, p. 22) uzsver supervīzijas dalībnieku sadarbības veicināšanu grupas ietvarā, jo grupas supervīzija ir uzskatāma kā efektīvs forums komunikācijas prasmju attīstīšanā un reflektīvās darbības īstenošanā, apzinoties atgriezeniskās saites sniegšanas un saņemšanas nozīmi. Analizējot supervīzijas grupas iekšējos procesus, B. Proktore atzīmē, ka atgriezeniskās saites veiksmīgai norisei svarīga ir katra dalībnieka individuālās reflektīvās vides (vai telpas) nodrošināšana, to īpaši uzsverotun nosaucot par „lietas būtību” (angl. *heart of the matter – reflective space*). Reflektīvās vides salīdzinājums ar „lietas būtību” norāda, ka ikviena dalībnieka individualitāte un profesionālais konteksts – profesionālās vajadzības un vēlmes – ir respektējamas, jo tikai tad var veidoties savstarpēja sadarbība un supervīzija var kļūt par mācīšanās centru. Vides nodrošinājums (vairāk sk. 38. lpp.) lielā mērā ir supervizora atbildība (vairāk sk. 1.4.3. sadaļu). Supervizoram, vadot procesa norisi, dažkārt nākas saskarties ar neparedzamiem riskiem, jo supervīzijas kopējā reflektīvajā vidē vienmēr nosacīti tiek „ienesta” vēl arī katra supervīzijas dalībnieka klienta reflektīvā vide, ko sociālais darbinieks supervīzijā prezentē kā problēmsituāciju. Reflektīvās vides respektēšana un veidošana ir prioritāte gan supervīzijas dalībnieku, gan gadījuma prezentētāja attīstības un mācīšanās vajadzību kontekstā.



Reflektīvo vidi supervīzijā veido arī laika dimensija, kas attiecināma ne tikai uz katra dalībnieka autentiski atbilstīgo un pieņemamo tempu (*Proctor, 2000, p. 51, 57*). Imanuela Kanta (*Immanuel Kant, 1724–1804*) izpratnē laiks ir kā „mehānisms” starp juteklību un sapratni, kas ir vērojumu un jēdzienu veidošanās realitātes shēmu pamatā (*Rubenis, 2006, 124. lpp.*). Šādai pieejai jābūt individuālai, tomēr jāapzinās, ka katra indivīda vajadzību respektēšanai ir duāls raksturs, jo tam ir cieša saistība ar grupas kopējo tempu un izpratnes vienotību par notiekošo, kā arī ar individuālo spēju iekļauties reflektīvās darbības struktūrā, ievērojot galvenos principus.

B. Proktors (*Proctor, 2000, p. 85*) uzskati par reflektīvo darbību supervīzijā sasaucas ar iepriekš teikto, ka reflektīvā darbība ir cikliska, taču tai vienmēr nav jābūt lineārai, tāpēc viņa nosauc svarīgākos reflektīvās darbības komponentus, kas būtu sistēmiski sasaistāmi: *individuālās pieredzes un grupas pieredzes veidošanās; problēmas identificēšana; reflektēšana un būtiskā jautājuma izgaismošana; secinājumu veikšana izjūtu līmenī*, kas tiek nosaukta par refleksiju, līdz risinājuma *konstruktīvu alternatīvu izvirzīšanai*, un visbeidzot – *kopsavilkuma nodrošināšana* grupas reflektīvā darbībā. Reflektēšanas nozīme un iespējas ir svarīgas ne tikai uz savas pieredzes veidošanu, bet arī, balstoties uz pieredzi, tiek attīstītas reflektēšanas spējas – kritiskā domāšana (*Parton & O’Byrne, 2000; Fook, 2002, p. 43; Jasper, 2003, 2004*).

Reflektīvās darbības jēdziens tiek plaši lietots, taču daudzveidīgā izpratne rada teorētiski neviennozīmīgu priekšstatu. Pedagoģijā reflektīvās darbības būtība sakņojas diskusijās par reflektīvās domāšanas attīstīšanu skolā, kuru uzsāka amerikāņu filosofis un pedagogs Dž. Džūijs, veicot vērienīgu darbu, lai pragmatisma idejas ieviestu pedagoģijā. Viņš pārstāv izziņas teorijā instrumentālismu, ietekmējoties no agrīnajām Dž. Loka filosofiskajām idejām. To centrā ir izziņas teorija, kas uzsver, ka izziņa nav pasīva, bet pati par sevi jau ir darbība. Dž. Džūijs akcentē, ka izziņāšana ir sekmīgas darbības instruments, kas kalpo, lai pārvaldītu situācijas un risinātu praktiskas problēmas. Izziņāšana ir cieši saistīta ar domāšanu, ko var izskaidrot ar to, ka tā funkcionē noteiktās rīcības kopsakarībās. Dž. Džūijs (*Dewey, 1919/1933*) darbā „Kā mēs domājam” pamato ideju par nepieciešamību mērķtiecīgi attīstīt domāšanas prasmes, lai disciplinētu un loģiski attīstītu prātu, kas jūtīgi reagē uz problēmām un prasmīgi izvēlas risinājuma metodes.

Pagājušā gadsimta beigās jēdziens *refleksivitāte* ir skaidrota kā prasme analizēt gan domāšanas saturu un formu, gan koriģēt savus uzskatus, kas tiek saistīti ar kritisko domāšanu. Dž. Džūija darbos *reflektivitāte* dažkārt tiek uzskatīta kā sinonīms *refleksivitātei*. Jaunākajās pedagoģijas atziņās zinātniskajā literatūrā ir vērojamas atšķirības jēdzienu *reflektīvs, refleksivs*, kā arī – *reflektīva darbība* un *refleksīva darbība* lietošanā. Reflektīvās darbības izpētes

kontekstā ir nepieciešams izanalizēt šo jēdzienu lietojumu blakus nozarēs un arī tā piemērojamību sociālā darba supervīzijas procesā.

A. Utināns skaidro, ka *refleksija* ir cilvēkam raksturīga spēja noteikt savas dzīves mērķus, izmantot saprātu (apzinātu intelektu), nepakļaujoties tikai bioloģiskiem mehānismiem. Psihoterapijas skatījumā refleksija attiecināma uz „galvas smadzeņu refleksu un visu nervu sistēmas reflektoro procesu”, kas nozīmē, ka organisms var uztvert ne tikai ārējos stimulus, bet arī iekšējos impulsus. Tas norāda uz pašrefleksijas spēju, kas raksturīga cilvēkam, tomēr refleksijas spēja par savām vajadzībām un emocijām katram ir atšķirīga (Utināns, 2005, 115. lpp.). Senāks, tomēr ne mazāk svarīgs viedoklis, kas saistīts ar *refleksīvo darbību* ir atrodams reflektoloģijas pamatnostādņēs Ivana Sečenova (*Иван Михайлович Сеченов*, 1829–1905), Ivana Pavlova (*Иван Пётрович Павлов*, 1849–1936) un Vladimira Behtereva (*Владимир Михайлович Бехтерев*, 1857–1927) klasiskajās atziņās par jaunas uzvedības modificēšanu. Mūsdienās mēs izmantojam uzvedības evolūcijas koncepciju jau pieņemtā secībā: *kairināmība – beznosacījuma refleks – nosacījuma refleks – instinkti – afekti – kognitīvie procesi un nodarbošanās* (Utināns, 2005, 27. lpp.). Lai gan vienots skatījums palīdz izprast savu un citu cilvēku uzvedību, attieksmi, vērtības, savstarpējās attiecības un palīdz lietot šo izpratni uzvedības modeļu vai rīcības izvēlē (Rutka, 2009, 176. lpp.), tomēr uzvedību nevar izskaidrot tikai ar refleksu ķēdes sekvencēm, jo cilvēku uzvedību ietekmē gan notikumi, gan organizēti priekšstati par sevi un apkārtni, gan emocijas un izjūtas, gan zināšanu veidošanās, u. c. dažādas ar cilvēku saistītas sistēmas. Tas norāda uz to, ka refleksijas process ne vienmēr ir lineāri iekļaujams ķēdes sistēmā, tas ir visaptverošs.

Humānpsiholoģijas pamatos refleksijas jēdziens tiek skaidrots, balstoties uz K. Rodžera (Rogers, 1951/1990, p. 308) piedāvāto šķietami vienkāršo „precīzas emociju/izjūtu reflektēšanas” konceptu. Tā kā supervīzijas teorētiskais pamatojums ir balstīts profesionālo sfēru zinātniskajās atziņās, izzinošs ir arī psihoterapijas skatījums. Emociju un izjūtu reflektēšanai ir ambivalenta daba, jo dažkārt, atklājot, skaidrojot un/vai interpretējot izjūtas, var likties, ka tas ir apdraudoši un bīstami pat pašam pret sevi. Tas rada vēlmi aizsargāt savu *pašorganizāciju*. Psihoanalīze, psihoterapija un psiholoģija piedāvā jēdzienu *reflektējošais Es*, kas pasvīturo cilvēku kā reflektējošu būtni, kam raksturīga izvēles brīvība, atšķirībā no instinktu pārņemtajiem dzīvniekiem.

L. Rutka (Rutka, 2009, 170.–184. lpp.), pētot refleksiju kā psiholoģiskās kompetences attīstības sastāvdaļu, secina, ka mūsdienās konkrētās profesionālās darbības sfērās refleksija ir nozīmīga kā sevis padziļinātas izpētes mehānisms, kas sistēmiski saistīts gan ar savas individuālās, gan citu dalībnieku individuālās pieredzes, zināšanu, emociju, pārdzīvojumu, spriedumu, pārlicības, attieksmju un efektivitātes analīzi. Tas norāda, ka refleksijai ir dziļi

personisks raksturs, kas attiecas uz personas iekšējiem faktoriem, taču padziļināti tiek atklāts un veidots supervīzijas procesā, kur aktualizējas arī katra supervīzijas dalībnieka ārējie faktori. Tie aktivizējas reflektīvā darbībā.

L. Rutka uzsver vēl vienu būtisku aspektu – *attieksmju reflektēšanu*, kas konsultējošā sfērā izpaužas ļoti daudzveidīgi, taču nekonkrēti. Līdzīgas atziņas ir atrodamas K. Rodžera (*Rogers*, 1951/1990, p. 92) darbos, kur autors izceļ attieksmju reflektēšanu kā neatņemamu, bet grūti identificējamu komunikācijas sastāvdaļu. Sarunas biedra uztverē attieksmju reflektēšana signalizē par būtiskām niansēm, kas vārdos precīzi netiek artikulētas, bet ir skaidri uztveramas. K. Rodžers (*Rogers*, 1951/1990, p.106–113) uzsver, ka nevērīga un relatīvi virspusēja attieksmju reflektēšana izraisa ātru un acīmredzamu sarunas partnera reakciju, kas ir uzskatāms par lielāku risku, salīdzinājumā ar citiem reflektīvās darbības komponentiem, kas tiek verbāli izteikti. Attieksmju reflektēšana spilgtāk uztverama ir verbālā komunikācijā, kurā iespējamus riskus var novērst vienkāršs „precīzas emociju/izjūtu reflektēšanas” koncepts, taču nevērīga attieksmju reflektēšana var izpausties gan sejas izteiksmē– mikromuskuļos, galvenokārt acu un mutes rajonā (*Hess*, 2008, p. 579), gan balss tembrā (vokalizēšanā), gan vēl citos veidos, kas būtu vienmēr jāņem vērā. Pedagoģiskie pētījumi parāda, ka attieksme ir savstarpēji cieši saistīta ar emocijām, uzskatot, jo augstāki mācību sasniegumi un pozitīvāks vērtējums, jo pozitīvāka attieksme pret mācībām, kam rezultātā atbilde ir darbība, kas pauž attieksmi pret apkārtējo pasauli. Savukārt skolotāja uzdevums ir veicināt pozitīvas emocijas, kas panākams ar aizrautīgu darbu (*Žogla*, 1994, 228. lpp.). Supervīzijā tas ir līdzīgi, kad supervīzoram ar savu emocionālo aizrautību jāveicina pozitīva attieksmju reflektēšana supervīzijas dalībnieku vidū. Jāņem vērā, ka supervīzija kā mācīšanās vide ir profesionāli koleģiāla, tai jābūt atbalstošai, bet ne vienmēr komunikācija norit verbāli, kas ļauj izteikt sevi vārdos un reflektēt par procesā saņemto informāciju. Tas nozīmē, ka refleksija, kas notiek personas iekšējos procesos, var norisināties arī neverbāli, multisensori, ķermeniski. Tā var norisināties apzināti, daļēji apzināti un arī neapzināti, taču var būt kā daudzveidīga darbība, ar kuras palīdzību var rosināt apzināties sevi un citus, paplašināt izpratni par attiecību daudzveidīgiem aspektiem un elementiem.

A. Utināns (*Utināns*, 2005, 110. lpp.) uzsver mācīšanās aspektu: „Reflektēšanas spējas ir saistītas ar augstākās iemācīšanās formu – „*insaitu*” (angl. *insight*), kas psiholoģijā epistēmiski skaidrojams kā atklāsme, apjēgšanas moments domāšanas procesā, jaunas idejas rašanās, intuitīvas domāšanas rezultāts, kam pamatā ir izpratne par savas personīgās rīcības motīviem”, kas izskaidro refleksīvo darbību, taču reflektīvās darbības kontekstā mācīšanās process kļūst ne tikai personisks, bet arī nozīmīgs un atbalstošs visiem supervīzijas dalībniekiem, jo kopējā pieredze tiek saistīta ar katra supervīzijas dalībnieka individuālo pieredzi un esošo situāciju.

Kopējās pieredzes veidošanās var veicināt supervīzijas dalībnieka reflektīvās darbības kompetenci.

D. Parē, K. Audeta u. c. (*Pare, Audet, et al*, 2004, p.118–130) apstiprina, ka reflektīva darbība supervīzijā veicina konstruktīvu mācīšanos un mazina aizsardzības pozīciju vienam pret otru. Dž. Driskols (*Driscoll*, 2004, p. 18) norāda, ka „reflektīva darbība ir supervīzijas „esence”..., lai diskutētu par nozīmīgākajiem praktiskās darbības aspektiem, kopā ar supervīzoru modelētu jaunu situāciju”.

Izpētot mācīšanās aspektus supervīzijā (vairāk sk. 1.4.5. apakšnodaļu), balstoties uz zinātniskajām atziņām (*Kolb*, 1984; *Gibbs*, 1988; *McGlashan*, 2003; et al.), var teikt, ka jaunu zināšanu un prasmju apgūšana supervīzijā notiek komunikatīvā vidē, daloties pieredzē, sniedzot un saņemot aktuālo informāciju. Informācijas plūsmas kvalitatīvai aprītei nozīmīga ir atgriezeniskās saites funkcija, kas savukārt ir viens no svarīgākajiem reflektīvās darbības komponentiem un iekļaujas visās mācīšanās ciklu fāzēs. Kā uzskata L. Ose „mācīšanās mērķis ir (...) pieredzes bagātināšana, kas notiek refleksijas rezultātā” (*Ose*, 2005, 94. lpp.; *Hermansen*, 2005, p. 93; u. c.), no kā var gūt atziņu, ka arī supervīzijas dalībnieki mācīšanās mērķus var sasniegt savstarpējas komunikācijas ceļā, aktualizējot zināšanas, daloties jauniegūtā pieredzē un papildinot esošās pieredzes saturu ar jauniem elementiem (*Kangro*, 2009, 84.–101. lpp.).

Pieredzes jēdzieniskais pamatojums rodams jau viduslaikos, agrīnajos Rodžera Bēkona (*Roger Bacon*, 1214–1294), franciskāņu mūka, uzskatos, ka zināšanas balstās uz pieredzi. R. Bēkons uzskatīja, ka pieredzei jāapstiprina vai jāatspēko izteikumi un lietu būtība. Vēlāka laika pētījumi ir atrodami 17. gs. filosofijā Džona Loka (*John Locke*, 1632–1704) darbos, kur viņš uzsver izjūtu pieredzes nozīmi, sakot, ka “nekā nav prātā, kas iepriekš jau nebūtu bijis sajūtās” (*Rubenis*, 2006, 20. lpp.). Angļu empīrisma pārstāvji Dž. Loks, kā arī G. Bērklis (*George Berkeley*, 1685–1753) un D. Hjūms (*David Hume*, 1711–1776) pievērsās pieredzes izpētei, sakot, ka jebkādas zināšanas ir atkarīgas no pieredzes un ir pakļautas tās kontrolei. Šo autoru atziņas vieno apgalvojums, ka izziņas pamati tiek saskatīti jutekliskajā pieredzē, bet pareizs prāta lietojums var tos sakārtot un no tiem var izdarīt induktīvus slēdzienus, piemēram, „cilvēks atšķiras no dzīvnieka ar to, ka viņš ir spējīgs pilnveidoties (...) akumulēt garīgos un materiālos resursus un visos aspektos uzlabot savu dzīvi” (*Rubenis*, 2006, 18. lpp.).

20. gs. psihologs Ļ. Vigotskis (*Выготский*, 1926/1991) darbā „Педагогическая психология” attīsta Dž. Loka uzskatus un uzsver, ka *pieredzei* ir divi avoti: ātrā jutekliskā uztvere (krāsas, skaņas, telpa, kustība, u.c.) un iekšējā pašuztvere – refleksija (angl. *reflection*), kas attiecas uz domāšanas, gribas, ticības un apziņas iekšējās norises darbībām (*Выготский*, 1991, c. 451), kas notiek apzināti, un šo procesu ir iespējams vadīt. Tādējādi var teikt, ka

Dž. Loka jēdziena *pieredze* skaidrojums ir attiecināms uz materiālo lietu (ārējo jutekļu uztvēruma) un apziņas norišu (iekšējās sevis uztveres) refleksiju, kas apvienojas ideju un gara aktīvā darbībā, radot jaunas kompleksas idejas. Ļ. Vigotskis uzskata, ka cilvēka attīstības pamatā ir pieredze, kas iegūta izjūtu un refleksijas ceļā un ir saistīta ar savas personiskās dvēseles darbības novērojumiem. Ļ. Vigotskis (*Виготский*, 1991, c. 180) pieredzes gūšanu saista ar jēdzienu *darbība*, sakot, ka pat sarežģītākās cilvēka apziņas formas visādā ziņā ir saistītas ar darbību, tāpēc visi psihiskie procesi ir skaidrojami kā darbības komponenti. Būtisks pieredzes komponents ir atmiņa, kas ļauj esošo un iepriekšējo pieredzi izmantot tagadnes situācijā kā tuvāko darbības zonu. Tās nostiprināšanas svarīga funkcija ir arī esošās un iepriekšējās pieredzes savienošana un izmantošana tagadnes situācijas aktuālajā darbībā. Tāpēc pedagoģiskā darbībā viens no principiem ir atmiņas darbību saistīt ar citām darbības formām, kas veicina asociāciju veidošanos, jo iespaidi, kas gūti caur (iekšējām un ārējām) izjūtām, ir prāta darbības fundamenti, bet asociācijas, ko Dž. Loks savulaik ieviesa psiholoģijā, ir nozīmīgas pieredzes veidošanā. Šī darbības teorijas pamatatzīme ir aplūkojama domāšanas kā prāta funkcijas izpēti kontekstā. Apgaismotājs I. Kants bija pārliecināts par cilvēka pilnveidošanās iespējām, kā arī par vienotu morāli un tikumību kā pašnoteiktu darbību, kas ir prāta un izjūtu summa. Taču pilnveidošanos un pašrealizēšanos sabiedrībā var panākt ar tikumības un laimes izjūtu savienošanu.

Eksistenciālās filosofijas pārstāvis un teologs S. Kirkegors (*Søren Aabye Kierkegaard*, 1813–1855) attīsta apgaismības laikmeta idejas un uzsver, ka pilnveidoties ir spējīgs vesels cilvēks, kurš spēj realizēt savu personīgo brīvību, par spīti trauksmei un iekšējiem konfliktiem. Tas norāda uz atvērtību un saskarsmi ar citiem, kā arī spēju atteikties no izvēles brīvības un ierobežot sevi, ja tas ir nepieciešams. S. Kirkegors jēdzienu *refleksija* attiecina uz prāta darbību, tādējādi viņa refleksijas jēdziena struktūra ietver prāta adekvātumu saskaņā ar realitāti un valodu, kas refleksijai piešķir sociālu nozīmi – reflektēšanu. Kirkegora skatījumā galvenā uzmanība būtu jāpievērš spējai reflektēt un nevis lietām, par ko reflektē (ja ir runa par galveno uzmanību) (*Šerpitīte*, 2006). Saistībā ar sociāliem procesiem I. Pavlovs pievērta uzmanību jēdzieniem *cilvēka brīvības reflekss* un pretējas nozīmes jēdzienam *iedzimtas verdziskas pašāvēības reflekss*, uzsverot tā bioloģisko nozīmi (*Utināns*, 2005, 86. lpp.).

Z. Rubene *reflektēšanu* skaidro ne tikai kā spēju kritiski domāt, bet arī spēju patstāvīgi un bez subjektivitātes veidot kritiskus spriedumus, „kuri nepieciešami jaunu lēmumu pieņemšanai un agrāk nebijušas darbības realizēšanai”. Z. Rubenes (*Rubene*, 2004, 17. lpp.) uzskati ir balstīti I. Kanta zinātniskajās atziņās, ka „reflektējošā spriestspēja ietver sevī trīs domāšanas maksimas: 1) domāt patstāvīgi, t. i. brīvi, bez aizspriedumiem (*patstāvīgās domāšanas maksima*); 2) domāt, nostādot sevi jebkura cita vietā (*paplašinātās domāšanas veida*)”.

*maksima*); 3) vienmēr domāt saskaņā ar sevi pašu (*konsekventā domāšanas maksima*).” Šādi skaidrojot *reflektēšanu*, galvenais uzsvars tiek likts uz darbību, kas ir sociāla, nevis personiski dziļi reflektīva. Jaunākā laika tendences pedagogijas zinātnē un praksē izvirza diskusijai jautājumu par *reflektīvā skepticisma* rašanās bīstamību izglītībā un tā ciešo saistību ar sabiedrības materiālo vērtību dominanti – patērētājsabiedrības veidošanos. Z. Rubene (*Rubene, 2004*), to analizējot, piebilst: „(..) ja tiek akceptēta ikviena novirze no tradicionālajām vērtībām.” Līdzīgi uzskati ir sastopami I. Kangro (*Kangro, 2009, 86. lpp.*) pētījumā par reflektīvo abstrakciju matemātiskajā domāšanā, kur arī tiek akcentēta prāta darbība. Kangro izmanto jēdzienu *refleksīvs* uzsverot, ka šim jēdzienam ir divējāda nozīme. *Pirmā nozīme* attiecināma uz darbības apzināšanu (apjēgšanu), kas ir pāreja no zemāka intelektuālās konstrukcijas līmeņa uz augstāku, tas ir, no darbības līmeņa uz reprezentācijas jeb priekšstata līmeni. *Otrā nozīme* ir prāta darbība, kas notiek ne tikai pārejā uz augstāku līmeni, bet arī spēj veikt zemāka līmeņa darbību rekonstrukciju. Augstāka līmeņa reflektīvā darbība paredz satura bagātināšanu ar jauniem elementiem.

Pētot reflektīvās darbības jēdziena būtību, Z. Rubene (*Rubene, 2009*) uzskata, ka reflektivitāte ir domāšanas satura un norises atgriezeniskums, analizēšana, domu un spriedumu kritiska izvērtēšana, zināšanu un viedokļu aktīva pārstrukturēšana, fleksibilitāte, paškorekcija, kas nepieciešama, lai nostiprinātu jaunapgūtās zināšanas un, pārstrukturējot iepriekšējos priekšstatus, rastu vietu jaunām zināšanām. Reflektīvās darbības procesā netiek ietverts cilvēka prāts vien, bet arī viņa attiecības ar pasauli un līdz ar to – arī pati pasaule. Reflektīvā domāšana un darbība nenotiek atrauti no sociālajiem un kultūras procesiem – tā ir savas domāšanas simbolisko procesu un modeļu salīdzināšana ar modeļiem un procesiem visā pasaulē. Tai raksturīgi niansēti vērtējumi un interpretācijas, šaubas, gatavība atzīt un labot kļūdas. Reflektīvās darbības uzdevums ir pārveidot situāciju vēlamā harmonijā un kārtībā.

Analizējot reflektīvo darbību, kas būtu atbilstīga sociālā darba supevizijas reflektīvās darbības modelim, nozīmīgi ir atzīmēt, ka diskusijas sociālā darba zinātniskajā literatūrā tiek balstītas kritiskās domāšanas un reflektīvās domāšanas problemātikā. Saskaņā ar iepriekš minēto autoru teikto, reflektīvās darbības viena no būtiskākajām komponentēm ir spriestspēja un prāta darbības saturs. J. Fuks (*Fook, 2002*) nošķir *reflektīvās* un *refleksīvās* domāšanas būtību, sakot, ka reflektīvā domāšana, pamatā nozīmē kompleksu situācijas pārstrādes procesu, ko I. Kangro nosaucis par reflektīvās darbības otru līmeni, kas paredz satura bagātināšanu ar jauniem elementiem. Taču reflektīvā domāšana, pēc Fuka uzskatiem, ir saistīta ar neskaitāmām un atšķirīgām izpratnes sistēmām un viedokļiem par situāciju, īpaši no klientu un viņu sociālās vides perspektīvas, kas, pēc I. Kangro teiktā, saskan ar reflektīvās darbības apzināšanas (apjēgšanas) līmeni un reprezentāciju priekšstata līmenī. J. Fuks (*Fook, 2002*,

43. lpp.) nodala arī kritisko domāšanu, raksturojot to kā esošās sociālās kārtības pārstrukturēšanu un aktīvu darbību sociālo izmaiņu veikšanā. Kritiskā domāšana ir neatņemama sastāvdaļa ikvienā darbības formā, taču supervīzijā jēdzieniski akceptējama būtu tieši *reflektīvās domāšanas* pieeja, kas var palīdzēt komunikācijā ar sarežģītiem klientiem, lai izskaidrotu lietas būtību un mēģinātu apvienot atšķirīgus viedokļus vienotā skatījumā un jaunas situācijas konstruēšanā.

Reflektīvās darbības pamatnostādnes ir sastopamas D. A. Šona un K. Argirisa (*Argyris, & Shön, 1974; Shön, 1983*) darbos, kur tiek izcelta teorētisko zināšanu nepieciešamība īpaši palīdzošajās profesijās – darbā ar cilvēkiem. Kā būtiska tiek uzsvērtā zināšanu racionalitāte un rezultātu paredzamība, kā arī teorētisko zināšanu izmantošana praksē, kas norāda uz reflektīvo darbību kā mācīšanās procesa „atslēgas” mehānismu sociālā darba praksē. K. Mansons (*Munson, 2002, 159. lpp.*) savā pētījumā raksturo izplatītu parādību praksē, kad mācīšanās supervīzijā galvenokārt balstās uz tehniku apgūšanu, kas raksturīgi jaunāka gada gājuma speciālistiem kā vēlme būt tehniski kompetentiem. Nepamatota eksperimentēšana ar jaunām metodēm tiek asi kritizēta, jo nereti tā atspoguļojas birokrātiskās instrukcijās, kas savukārt tiek pielāgotas reālām situācijām. Šāda pieeja arī plaši izplatīta gan pedagogijā, gan medmāsu praksē, gan arī sociālajā darbā.

Sociālajā darbā reflektīvā darbība nozīmē ne tikai procesa un situācijas aspektu analīzi, bet arī speciālista profesionāli kompetentu iesaistīšanos reālā situācijā un strukturētas domāšanas sistēmas izveidē. Dž. Džūijs (*Dewey, 1933*) reflektīvu darbību definē kā „aktīvu, pastāvīgu un rūpīgu zināšanu iegūšanas un izvērtēšanas atbalsta formu, kas palīdz tālāko nepieciešamo secinājumu veidošanā.” Reflektīvo darbību raksturo arī tas, ka tā paātrina nepieciešamās izmaiņas un ļauj atskatīties uz paveikto, kas savukārt nodrošina tālāku attīstību (*Kolb, 1984*). Dž. Boltone (*Bolton, 2010*) uzsver, ka reflektīvā darbība ļauj identificēt mācīšanās vajadzības, atvieglina un uzlabo novērošanas un komunikācijas spējas un prasmes, mazina stresa izpausmes, saskaroties ar nepatīkamām situācijām.

D. A. Šons piedāvā divējādu pieeju: „refletēšana par darbību” (angl. *reflection on action*) un refletēšana darbībā (angl. *reflection in action*). „Reflektēšana darbībā” nozīmē tagadnes vai esošās pieredzes izmantošanu par to, kas notiek konkrētajā brīdī, kas ir tipiskas un daudzšķautņainas pārsteigumu situācijas (*Shön, 1987; Greenwood, 1993; Payne, 2002b, p. 123–38*). Šīs pieejas izmantojamo jautājumu saturs un domāšanas procesi attiecas uz to, kas notiek pieredzes gūšanas laikā. D. Parē, C. Audeta u. c. (*Pare, Audet, et al., 2004, p. 118–130*) uzskata, ka ar jēdzienu „reflektēšana darbībā” tiek saprasta praktiskā darbība – pieredzes un novērojumu sintēze. Šāds reflektēšanas veids ir mazāk konstruktīvi verbāls, bet vairāk

spontāns, kas spēj aktualizēt nozīmīgas un autentiskas reakcijas, „apejot” apzinātos aizspriedumus.

Otrs reflektēšanas veids, ko D. A. Šons nodala, ir *reflektēšana par darbību* (angl. *reflection on action*), kas attiecas uz mācīšanos no pieredzes, metožu izmantošanu un ideju piemērošanu nākotnes praksei. Savukārt D. Parē un C. Audeta (*Pare, Audet, et al.* 2004, p. 118–130) uzskata, ka jēdziens *reflektēšana par darbību* attiecas uz notiekošo reflektīvajā procesā pēc iegūtās pieredzes vai kādas aktivitātes. Salīdzinoši ar *reflektēšanu darbībā* šis process ir vairāk verbāls, tāpēc ilgstošāks, kas cieši saistīts ar supervīzijas dalībnieka kognitīvajām spējām, un arī apzinātu iesaisti procesā. Praksē reflektīvā darbība kā tāda vislabāk būtu rosināma, apskatot reflektēšanu pirms darbības, reflektēšanu darbībā un reflektēšanu pēc darbības (*Fitzgerald*, 1994, p. 67). Šāda pieeja īpaši attiecas uz mazo grupu darbību, izmantojot specifiskas darba metodes, piemēram, dienasgrāmatu rakstīšanu par mācīšanās procesu, diskusiju veidošanu, veidojot „domu kartes”, veidojot konkrētas darbības stratēģijas.

Turpinājumā ir jāatzīmē, ka abi minētie jēdzieni: *reflektēšana darbībā* un *reflektēšana par darbību* – ir tikai teorētiski nošķirami, taču praksē tie ir vienoti, kas palīdz izprast un īstenot reflektīvās darbības pamatprincipus: pieredze, reflektēšana, darbība (*Jasper*, 2003). Minētajiem principiem ir cikliska saistība, kas izpaužas kādas pieredzes pārdzīvojumā, kas tiek reflektēta un pārnesta konkrētā darbībā, ar ko cikls nenoslēdzas, bet turpinās ar konkrētās darbības rezultātu – jaunu pieredzi un tās reflektēšanu.

Palīdzošajās profesijās, piemēram, sociālajā darbā un arī supervīzijā, reflektīvā darbība ir profesionālās prakses sastāvdaļa, kas ietver pastāvīgas mācīšanās attīstību, izmantojot refleksīvās un kritiskās domāšanas metodes. M. Peins uzskata, ka, apvienojot gan refleksīvās darbības, gan reflektīvās darbības principus profesionālajā praksē, veidojas reflektīva prakse kopumā. Tās pilnveidošana un attīstīšana rada kritiskās domāšanas nepieciešamību, kas palīdz radoši identificēt problēmsituācijas; veicina personīgās izaugsmes iespējas kopienas un sociālo izmaiņu kontekstā; aktualizē valodas diskursu; precizē situācijas konteksta izpratni un atšķirīgos viedokļus, kā arī veido vienotu procesu un situācijas perspektīvu u. c. (*Payne*, 2005, p. 35–38). M. Peins apgalvo, ka mūsdienu sociālā darba praksē nav iespējams izvairīties no refleksivitātes un reflektivitātes. Tas ir profesionalitātes un teorētisko zināšanu pamats, kas savukārt praksē, balstoties uz konkrētu gadījumu piemēriem, tiek pārbaudīts, izmantojot atbilstošas teorētiskās pieejas.

Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi, var secināt, ka sociālā darba supervīzijai ir situatīvs raksturs, kas ne vienmēr padodas iepriekšējai plānošanai, tāpēc svarīgi veidot sociālo darbinieku izpratni par reflektīvās darbības būtību un struktūru, kas balstīta pašizziņas procesā



un kas ir personiski nozīmīga, mērķtiecīgi un sistemātiski organizēta, pašattīstoša un vērsta uz humānu sadarbību un vispārcilvēciskām vērtībām. Reflektīvai darbībai ir jābūt mērķtiecīgai, motivētai, strukturētai, atbilstīgi metodoloģiski virzītai un izvērtējamai.

Apvienojot gan *refleksīvās darbības* gan *reflektīvās darbības* principus profesionālajā praksē, veidojas supervīzijas reflektīvā prakse kopumā. Tas nozīmē, ka supervīzijā svarīgi veicināt apzinātu reflektīvās darbības praksi, kas var realizēt mācīšanās mērķus. Reflektīvā darbība ir ciklisks process, kur katrā nākamajā ciklā notiek iepriekšējā cikla darbības uzlabojumi un pilnveidošanās, taču process nav lineārs. Reflektējot notiek esošās pieredzes, teorētisko zināšanu, izjūtu un domu integrēšana reālās situācijās, sniedzot konstruktīvu atgriezenisko saiti un radot sistēmiski vienotu perspektīvu jaunas darbības plānošanai.

Nākamajā apakšnodaļā tiks pētīta atgriezeniskā saite kā viens no reflektīvās darbības būtiskākajiem mehānismiem, kas darbojas katrā supervīzijas darbības fāzē.

## **2.2. Atgriezeniskās saites īstenošana reflektīvā darbībā**

### **2.2.1. Atgriezeniskās saites būtība**

Atgriezeniskā saite ir viena no sastāvdaļām reflektīvās darbības kopējā mehānismā. Pēdējo gadu laikā atgriezeniskās saites izpēte pedagogijā ir aktuāla tēma īpaši mācīšanās kontekstā, kas parādās arī pētniecības institūtu uzmanības lokā (*University of London - Institute of Education; Guidance and effective Learning Academic group*). Pētījumu rezultāti parāda, ka atgriezeniskajai saitei mācīšanās procesā ir ne tikai formāli didaktiska, bet arī dzīva un praktiska nozīme kā teorētiski pamatotā saskarsmē, tā arī individuālā, grupas un organizācijas līmenī. M. Hermansens (*Hermansens, 2005, p. 43*) atgriezenisko saiti skaidro kā procesu, kurā notiek atskats par to, ko mēs darām. Šādā skatījumā, kas saskan ar sociokultūras teorētiskajām atziņām, viņš uzsver, ka katra darbība ir saistīta ar atgriezenisko saiti. Pamatojumam var izvirzīt šādu aksiomu: „Mēs darbojamies pasaulē, kas darbojas. Rezultāti ir pastāvīgi mainīgi, bet izmaiņas ir atgriezeniskās saites rezultāts.“ Atgriezeniskā saite ir mācīšanās procesa izpratnes pamats, jo mēs mācāmies, balstoties uz pieredzi, un ne vienmēr zinām, ko mācāmies un kas būtu jāmācās.

Supervīzijā atgriezeniskā saite ļauj skaidri aplūkot un novērtēt savas profesionālās spējas, kā arī attīstīt efektīvākus darbības veidus darbā ar klientu (*Holloway, 1999, p. 8–43*). Atgriezeniskā saite ir viena no supervīzijas sastāvdaļām un, kā uzskata supervīzijas teorētiķi P. Havkins un R. Šohets, tai ir īpaša nozīme visos posmos. To atzīst arī Dž. Kaspi un V. Reids. Viņi uzsver, ka supervīzijas dalībnieki labāk mācās tad, ja saņem efektīvu atgriezenisko saiti

par savu sniegumu no supervizora (*Askew & Lodge, 2000; Hawkins & Shohet, 2000; Caspi & Reid, 2002, p. 59*).

Analizējot jēdzienu *atgriezeniskā saite*, tas ir vispārīgi pašsaprotams, taču mūsdienās par atgriezenisko saiti ir nepieciešama padziļināta izpratne noteiktās profesionālās jomās, piemēram, tehniskajā vidē: elektronisko sistēmu vadības procesu pārraudzīšanā, interneta monitorēšanā, mehānikā, ekosistēmu organismu un vides konsekvencu sakarību noteikšanā un citās zinātņu nozarēs. Atgriezeniskās saites jēdziens īpaši pazīstams ir sociālajās zinātnēs, to skaitā pedagogijā, kas pēta cilvēka audzināšanas, izglītošanas, mācīšanas un mācīšanās procesus. Pedagoģijas didaktika atgriezenisko saiti skaidro kā pedagoģiskā procesa pilnveides paņēmienu. V. K. Hāns un S. Molnārs (*Hahn & Molnar, 1991*) uzskata, ka atgriezeniskā saite ir nozīmīgs mācīšanās mērķu sasniegšanas instruments, kas attiecas uz novērtēšanu un koriģēšanu, bet praktiskā mācīšanās procesā izpaužas starppersonu attiecībās, komunikācijas formālā vai neformālā veidā. S. Čerto (*Certo, 2008, p. 258*) atgriezenisko saiti raksturo kā veidu, kas var risināt komunikācijas problēmas, tādējādi nosakot personas reakciju uz saņemto informāciju.

Supervīzijas komunikācijā, realizējot mācīšanās mērķus, rodas virkne jautājumu, piemēram, kā sociālie darbinieki var īstenot atgriezeniskās saites sniegšanu viens otram supervīzijā; kā veicināt konstruktīvas atgriezeniskās saites īstenošanu sociālo darbinieku supervīzijā; kādā veidā atgriezeniskā saite varētu būt efektīva mācīšanās procesa sastāvdaļa, un kā ar tās palīdzību tiktu nodrošināts sociālo darbinieku mācīšanās process supervīzijā? Mācīšanās ir dinamisks starppersnu attiecību veidošanās process, jo atgriezeniskā saite veido komunikāciju mācīšanās mērķu sasniegšanā. Supervīzijā mācīšanās ir kaut kas vairāk nekā tikai zināšanu vienvirziena pārņemšana no pieredzē un zināšanās bagātākas personas uz mazāk izglītotu personu.

Pētot atgriezeniskās saites būtību, D. Golemans (*Goleman, 1996*) īpašu uzmanību pievērš emocionālajam aspektam, taču P. Vitakers (*Whitaker, 1995*) uzsver gan sociālo, gan arī kognitīvo aspektu. Mācīšanās procesam ir plašs diapazons, un atgriezeniskās saites lomai ir īpaša nozīme tajā (*Askew, & Lodge, 2000*). Minēto autoru secinājumi norāda, ka tikai tad ir sasniedzams efektīvas komunikācijas un mācīšanās pamats, ja ir izprasta atgriezeniskās saites koncepcija. V. Veigers un E. H. Mory (*Wager & Mory, 1993, p. 55–73*) norāda, ka mācīšanās efektivitātei būtu jāievēro šādi būtiski atgriezeniskās saites principi:

- *Jautājumu cieša sasaiste ar gūtajām atbildēm.* Jāatzīst, ka ne vienmēr ir iespējams nodrošināt precīzu teorētiski izstrādātu atgriezeniskās saites mehānismu, jo šāda pieeja var radīt nedabisku un samākslotu komunikāciju, lai gan pedagoģiski priekšnoteikumi atgriezeniskās saites racionalizēšanā ir zināmi.

- Svarīga ir ne tikai pedagoģiski teorētisko priekšnoteikumu ievērošana, bet izšķiroša loma ir *supervīzijas dalībnieka motivācijai* (Bloom, 1985) un *gatavībai* izmantot doto informāciju, kā arī apzināties to savstarpējo mijiedarbību.
- Nosakot mācīšanās mērķus, supervīzijas dalībniekam ir *jāsasniedz vēlamo rezultāts ar izvirzīto jautājumu palīdzību*. Jautājumi un atbildes ir problēmas risinājumu kopums, kas būtu specifiski veidojams konkrētai situācijai. Supervizora precīzi uzdotie jautājumi veicina jaunu zināšanu veidošanos, kas sniedz pedagoģisku iespēju bagātināt un radoši atjaunot darbības procesu, kā arī izsvērt atgriezeniskās saites nozīmi un mērķtiecību.

Mācīšanās mērķu un efektīvas mācīšanās iniciatīvas aktivitātēm jānāk no supervīzijas dalībnieku puses, tādējādi supervizoram jāīsteno pedagoģiska darbība, attīstot dažāda veida diskusijas par sociālā gadījuma risinājumiem. V. Veigers un E. H. Mory (*Wager & Mory*, 1993, p. 55–73) kā nozīmīgu uzsver jautājumu tehnikas attīstīšanu, kas ietver atgriezeniskās saites struktūras izpēti izvirzīto mērķu sasniegšanā.

- *Pedagoģiskās darbības kontekstā būtu jārisina uzdevumi* (piemēram, vai tas ir atkarīgs no paša supervīzijas dalībnieka un supervizora izvēlēto vingrinājumu mērķiem, vai arī no tehniskā nodrošinājuma bāzes).
- *Uzdevuma risināšanas veids, kāds būtu izmantojams, lai attīstītu problēmu identificēšanas prasmes* (piemēram, vai tā varētu būt lomu sadale uzdevuma veikšanā, īso jautājumu uzdošanas metode, gadījuma risinājuma izstrādāšana, gadījuma intervences plāna izstrāde, intervijas veikšana, gadījuma prezentācijas izstrāde, uzdevuma mērķa – faktu identificēšana un problēmas risināšana).
- *Atgriezeniskās saites veids, kāds būtu jāsniedz* (piemēram, ja lietišķa, objektīva, tad kāda tieši, un/vai radoša un uz gadījuma prezentāciju orientēta. Kā būtisks kritērijs ir supervīzijā iesaistīto personu individuālo un sociālo normu attiecības). Kādā formā būtu izsakāmas uzslavas un uzmundrinājums?
- *Atgriezeniskās saites realizēšanas laiks un vieta. Kad ir jāsniedz atgriezeniskā saite supervīzijas procesa struktūrai* (piemēram, saņemot uzdevumu, sesijas konkrētās darba fāzes beigās vai nosacīti ātrāk)?

Atgriezeniskā saite supervīzijā ir īstenojama gan risinot konkrētus uzdevumus, gan arī veicinot efektīvas komunikācijas veidošanos starp supervīzijā iesaistītajiem dalībniekiem, taču, lai sasniegtu izvirzītos mācīšanās mērķus ir nepieciešams izprast no kādiem komponentiem sastāv atgriezeniskā saite. Nākamajā apakšnodaļā tiks aplūkota atgriezeniskās saites struktūra.

## 2.2.2. Atgriezeniskās saites struktūra

Pētot atgriezeniskās saites struktūru, uzskati ir atšķirīgi, tomēr pastāv arī zināma vienprātība, to dalot polaritātēs: *pozitīva* un *negatīva*. *Pozitīva atgriezeniskā saite* visbiežāk attiecas uz vērtējumu, kas sniedz apmierinātību un gandarījumu par mācīšanās veikumu, taču *negatīva atgriezeniskā saite* rada kriticizmu un vajadzību pēc pārmaiņām.

P. Bleks un D. Viljams (*Black & Wiliam, 1998*) uzskata, ka *pozitīva atgriezeniskā saite* ir tikai tad, ja tā ir palīdzīga. Tā var motivēt, veicināt uzticēšanos, veidot jaunas nozīmes un izpratni, palīdzēt radīt jaunas idejas un sakarības. Tomēr tiek novērots šāds paradokss. Lai gan atgriezeniskā saite ir pozitīva, piemēram, kā pozitīvs pastiprinājums (*Bloom, 1985*), tā var izrādīties nenoderīga. Daudzi supervizori uzslavas izmanto kā svarīgu motivācijas, apbalvojuma, atzinības, uzslavas un pašcieņas paaugstināšanas funkciju (*Pļaveniece, 2007, 122–124 lpp.*), taču atsevišķos gadījumos uzslavas var izraisīt pazemojošu, nekritisku, traumatisku un pašcieņu aizskarošu situāciju. Nepārdomāta uzslava, kas izteikta slavētājam ieņemot augstāku pozīciju, var nevēlami ietekmēt turpmāko uzticēšanos. M. Balsons (*Balsons, 1995*) norāda, ka *uzslavu* cilvēki skaidro kā apliecinājumu tam, ka ir izpildītas kāda prasības. Uzslavu lietošana vienmēr ir individuāli vērtējama, un katram tas var būt atšķirīgi, taču visiem īpaši nozīmīga ir pozitīvās atgriezeniskās saites veidošana procesa sākumā, ar ko var panākt efektu, kas veicina toleranci pret negatīvo atgriezenisko saiti (*Kropļijs, Rasčevska, 2004, 159. lpp.*). *Negatīva atgriezeniskā saite* demotivē, rada mazdūšību, ja tā ir pārlietu nosodoša, kritiska, neskaidra, pretrunīga un tāda, kas veido atkarību no citiem procesā iesaistītajiem. Kopumā atgriezeniskās saites process ir attiecināms uz darba snieguma kvalitāti, meklējot risinājumu tam, kā darīt labāk, taču supervīzijas pedagoģiskā pieeja nepieļauj tiešas norādes uz salīdzinošiem piemēriem (*Black & Wiliam, 1998, p. 9*). B. Proktore arī pievērš uzmanību pozitīvas un negatīvas atgriezeniskās saites raksturojumam, īpaši supervizora un supervīzijas dalībnieku attiecībās. Kriticīsimam un negatīvai atgriezeniskai saitei no supervizora puses jābūt pamatotai un atklāti argumentētai, lai kopumā vienmēr panāktu empātisku, godīgu un elastīgu komunikāciju. Tāpat supervizoram ir jānoskaidro un jāpārvalda atgriezeniskās saites sniegšanas un saņemšanas mehānisms (*Proctor, 2000, p. 41*).

Tiek uzskatīts, ka atgriezeniskā saite ir jārealizē katras supervīzijas sesijas laikā (*Sibbett, Thompson, Crawford, & McKnight, 2003, p. 971–973*), tāpat arī supervīzijas sesiju cikla noslēgumā. P. Havkins un R. Šohets (*Hawkins & Shohet, 2000, p. 194*) uzskata, ka atgriezeniskā saite jāsniedz katram supervīzijas dalībniekam katras sesijas laikā un tam jāvelta piecas līdz desmit minūtes. Tas ir nepieciešams, lai izzinātu, kā katru ietekmē supervīzijas

process. Atgriezeniskās saites realizēšanā varētu ietvert radošus vērtēšanas elementus, lai, pārrunājot jebkādas nesaskaņas vai aizvainojumus, izvairītos no neveiklām situācijām. Ja tas tiek pastāvīgi darīts, tad praksē parasti tas notiek kā dabisks process, taču ir jāreķinās arī ar neparedzamām situācijām, piemēram, ja spontāni tiek izprovocētas traumatiskas pieredzes atmiņas. Spontānas izmaiņas var noteikt nepieciešamību supervīzijas līguma (kontrakta) pārskatīšanai vai koriģēšanai.

Supervīzijas dalībnieku vidū kā īpaši efektīva tiek uzskatīta pašu savstarpēji sniegtā (angl. *peer feedback*) atgriezeniskā saite. B. P. Vuds (*Wood, 2000*) uzsver, ka tai jāraksturo tieši tas, kas ir noticis darba procesā, nevis ārpus tā, tomēr vēl viens no uzdevumiem ir arī mācīties pašreflektēt par esošo situāciju un nākotnes perspektīvu. Papildus tam visiem supervīzijas dalībniekiem jāsaņem atgriezeniskā saite kā novērtējums par savu ieguldījumu grupā un grupas dinamikā kopumā par lielāku laika periodu (*Hawkins & Shohet, 2000, p. 141*).

Atgriezeniskā saite attiecas uz starppersonu komunikāciju un tai ir divpusēja virzība: *sniegšana un saņemšana*, tāpēc jau pirms supervīzijas uzsākšanas ir jāprecizē daudzi personiski būtiski jautājumi, kas nepieciešami supervīzijas grupas veidošanai. Viens veids, kā to darīt ir saņemt no katra dalībnieka informāciju par savu iespējamo ieguldījumu kopējā procesā un zināmu grūtību atklātu novērtējumu. Katrai personai būtu jāizsaka savas ekspektācijas par vērtībām un nepieciešamību tās attīstīt; par izmaiņām, kas būtu jāparedz, kā arī jānosauca šķēršļi, kas norāda uz to, kā trūkst, lai plānoto veiktu labāk (*Hawkins & Shohet, 2000, p. 147*). Tāpat nozīmīgas ir katra supervīzijas dalībnieka personības īpašības, piemēram, aktivitāte, pozitīva attieksme un toleranta citu dalībnieku ideju pieņemšana (*Sibbett, Thompson, Crawford, & McKnight, 2003*).

P. Havkins un R. Šohets kā īpaši nozīmīgu uzsver supervīzijas grupas veidošanās sākuma posmu. Šajā etapā atgriezeniskā saite ir ļoti intensīva, kas dažkārt ar nolūku tiek aktivizēta un pat provocēta no supervizora puses, izmantojot atbilstošas metodes, lai „izmērītu” grupas emocionālo klimatu. Piemēram, noderīga ir „prātavētras” metode, lai noskaidrotu katra dalībnieka intereses un saistību ar ieinteresētajām pusēm. Trīs pamatjautājumi, kas „prātavētras” veidā būtu noskaidrojami:

- Kāds ir mans personīgais piedāvājums šai supervīzijas grupai?
- Kas man ir nepieciešams, un ko es ceru saņemt šajā supervīzijas grupā?
- Kas ir tas, kas notiek šajā supervīzijas grupā?

Būtiski ir šos jautājumus izvirzīt no „Es” pozīcijām, attīstot „Es” vēsts koncepciju, kas būtu realizējams, konkretizējot ar šādiem piemēriem: tas, ko es piedāvāju šai supervīzijas grupai, ir...; tas, ko es ceru saņemt šajā grupā, ir...; tas, ko es redzu notiekam šajā supervīzijas grupā, ir... utt. (*Hawkins & Shohet, 2000, p. 151; Shulz von Thun, 2004, p. 26*).

Analizējot atgriezeniskās saites struktūru, rodas aktuāls jautājums: kas ir efektīva atgriezeniskā saite (supervīzijas dalībnieka, supervizora, organizācijas vai klienta skatījumā)? Efektīvas atgriezeniskās saites realizēšanai ir vairāki nosacījumi. Tai jābūt *sistemātiskai* (objektīvai, skaidrai, drošai, ar pavisam minimālu subjektīvu interpretāciju); *savlaicīgai* (sniegtai uzreiz pēc problēmsituācijas izskatīšanas); *skaidri izprotamai un konkrētai* (gan pozitīvai, gan negatīvai, bet balsītai uz skaidriem un noteiktiem kritērijiem); *abpusējai* (tādai, kas nodrošina mijiedarbību, kuras rezultātā ieteikumi tiek sniegti tikai kā daži no potenciāla risinājuma variantiem, nevis kā vienīgais problēmas risinājums); *sabalansētai* (pozitīvi un negatīvi balansētam procesam jābūt vienmēr) un *regulārai* (tikai regularitāte var sniegt vēlamu rezultātu) (Freeman, 1985, p. 5–26; Bradley & Ladany, 2001, p. 281–282; Hess, 1987, p. 1212–1242; Ховкинс & Шохет, 2002, с. 193–196). Papildus iepriekšminētajam var noteikt vispārīgus atgriezeniskās saites raksturojumus, kurus P. Havkins nosauc par veidiem: viegli pieejama, grūti pieejama un nepieejama atgriezeniskā saite.

*Viegli pieejama atgriezeniskā saite*, ko var sniegt tiešā veidā (direktīvi), ja supervizors ir pārliecināts, ka tam būs pozitīvs efekts, un supervīzijas dalībnieks ir atvērts atgriezeniskās saites saņemšanai. Tā ir saprotama (verbāli un neverbāli), pieņemama, skaidra un tieša, kā arī rosina darbību. Par to liecina supervīzijas dalībnieka spēja akceptēt un reflektēt par notiekošo. Lai to veicinātu, supervizoram ir jāievēro šādi principi: jāizvēlas uzdot atvērtus jautājumus; nav vēlams uzdot uzvedinošus jautājumus, piemēram: vai tu jūties dusmīgs?; jāizvairās no jautājumiem „kāpēc?”; nevajadzētu uzdot jautājumus kā spēli, kurā jāuzmin pareizā atbilde; nevajadzētu uzdot vairākus jautājumus vienlaicīgi. Savukārt darbību rosinoša atgriezeniskā saite ietver virzību uz aktīvu rīcību, kuru ir iespējams realizēt.

*Grūti pieejama atgriezeniskā saite* ir saistīta ar sarežģītāku kritisko materiālu, kur dominē personiski aspekti vai profesionālas dabas jautājumi. Ja atgriezenisko saiti ir grūti sniegt (agresīvam, „aizvērtam” cilvēkam) to cenšas vispārināt.

Ja *atgriezeniskā saite netiek sniegta*, tas var liecināt, ka supervīzijas dalībnieks aizsargājas/slēpj agresiju; nevēlas veidot kontaktu ar supervīzijas dalībniekiem. Tā var veidoties manipulatīvas attiecības, tāpēc šādā situācijā uzmanība jāvelta atbalstam un pamudinājumam.

Pētot atgriezeniskās saites struktūru, C. Gips un G. Stobarts apgalvo, ka „*atgriezeniskajai saitei ir krustveida pazīmes mācīšanas un mācīšanās procesā. Tas ir viens no izšķirošiem elementiem mācīšanās atbalsta stratēģiju repertuārā*” (Gipps & Stobart, 1997). Līdzīgi uzskata arī P. Hataveja atgriezeniskās saites stratēģisko mērķu aspektā, ņemot vērā starppersonu attiecības. Svarīgi ir runāt par atgriezeniskās saites pamatprincipiem: sniegšanu un došanu (Hathaway, 1997), taču būtu arī jāapzinās, ka atgriezeniskā saite nav kādas vienas personas

„dāvana” citai personai. Īpaši, tad, ja uzsveram atgriezeniskās saites verbālo aspektu, jāapzinās ne tikai valodas niansētās iespējas, reflektējot un izsakot kādu alternatīvu skatījumu, bet arī tas, ka „atgriezeniskā saite ir komplicēts mehānisms, kas pārsvarā nostiprināts gan pamatizjūtās, gan arī vienkāršotos diskursos”. (*Askew & Lodge, 2000, p. 1–17*). Kā iepriekš minēts, tās dominējošajam diskursam nav tikai „dāvanas” metaforas raksturs, bet tas ir konstruktīvs un kopkonstruktīvs (angl. *co-constructive*) dialogs. Vēl jo vairāk, pastāv uzskats, ka atgriezeniskajai saitei mācīšanās procesā būtu jāpievēršas gan personības, gan grupas, gan organizācijas līmenī. Fokusējoties uz katru no līmeņiem, tiek secināts, ka cilvēkiem ir atšķirīga uztvere un tās process tomēr ir galvenokārt balstīts valodas uztverē. Tas norāda, ka atgriezeniskās saites pētīšanas nepieciešamība slēpjas vadošo diskursu izpētē (*Askew & Lodge, 2000*).

Atgriezeniskās saites realizēšanā vadošais diskurss var norisināties divējādi: mutiski – orāli (verbāli), vai uzvedības un izturēšanās veidā – (biheiviorāli) (*Certo, 2008, p. 258*). Neverbālā atgriezeniskā saite var izpausties arī balss intonācijā, sejas izteiksmē – grimāsēs un ķermeniskās izpausmēs, kas var būt izteiksmīgākas un daudz izteiktākas par verbālo. Neverbālās izpausmes visbiežāk norāda uz personas emocionālo stāvokli, izpratni, neizpratni, apmulsumu vai apjukumu. Uztverot gan verbālās, gan sejas izteiksmes, gan biheiviorālās izpausmes, supervīzijas dalībnieki var noteikt komunikācijas efektivitāti un pieņemt atbilstīgus lēmumus par nepieciešamajām korekcijām supervīzijas procesā un traucējošo faktoru novēršanu, piemēram, izvēloties skaidrākus izteicienus vai precizējot to nozīmi. Šādās situācijās ir nepieciešams atkārtoti pārjautāt un noskaidrot, jo katra ideja, kas aktualizējas procesā, ir kā vērtība, kas caur atgriezenisko saiti var tikt savlaicīgi pamanīta. Ja sniegtā ideja tiek atzīta kā vērtība arī citiem, tad supervīzijas dalībnieks, saņemot atgriezenisko saiti, izjūt atzinību (*Certo, 2008, p. 259*).

Supervīzijas procesā, sociālajam darbiniekam strādājot ar sociālo gadījumu, veidojas plašs jautājumu loks, kam vairāk vai mazāk tiek prognozētas atbildes. Tādējādi var piekrist uzskatam, ka „atgriezeniskā saite ir atbilde uz pieprasījumu vai spontānu darbību” (*World-class dictionaries, grammar checkers, and language software*). Tātad, kā ir teikts vārdnīcas definīcijā – atgriezeniskā saite ir atbildes informācija uz kādu jautājumu.

Parasti supervizors veicina un īsteno atgriezenisko saiti supervīzijas beigās. Interesanti, ka supervīzijas dalībnieku viedoklis par atgriezenisko saiti ir ārkārtīgi vērtīgs, bet dažkārt krasi atšķirīgs. Kad ir runa par mācīšanu, mācīšanos, izglītošanos, tas nenozīmē tikai klausīšanos, bet vairāk domāšanas pamatu izveidošanu. Tas nozīmē, jo savlaicīgāk tiek veikta atgriezeniskā saite, jo ātrāk mēs paveram iespēju kritiskai domāšanai un darbībai, kas dažiem ir īpaši grūti vadāma. Parasti supervīzijas dalībnieki vēlas atgriezenisko saiti gūt no supervizora pēc iespējas ātrāk un apliecinošā veidā.

Tā kā atgriezeniskās saites būtība ir veicināt zināšanas un sniegt atbalstu, supervizoram ir nepieciešams izkopt prasmes atgriezeniskās saites sniegšanā – jāprot izvērtēt situāciju un vajadzības; strukturēt informāciju; argumentēt viedokli; saglabāt robežas, uzdot jautājumus, nevis sniegt recepti; jāizprot ētikas normas, satura un formas attiecības; jābūt attīstītām reflektēšanas spējām; jāapzina savas vājās un stiprās puses; jāpārvalda runas intonācija; jāattīsta empātijas prasmes. Lai supervīzijas dalībnieks saņemtu atgriezenisko saiti, viņam ir jābūt atvērtam; gatavam mācīties ko jaunu par sevi un to, kā viņu uztver citi; jāspēj salīdzināt iegūto informāciju ar pašnovērtējumu; uzņemt – uzklaut un pieņemt kritisku viedokli bez nosodījuma; jāprot apkopot iegūto informāciju. Atgriezeniskās saites struktūras pamatā ir divpusēja virzība: sniegšana un saņemšana; verbāla un neverbāla komunikācija; emocionāli pozitīva un negatīva; vienpusēja – abpusēja (daudzpusēja) komunikācija; vertikāla – horizontāla komunikācija. Taču vienlaikus svarīgi ievērot arī šādus atgriezeniskās saites struktūras raksturojošos komponentus: sistemātiskums, savlaicīgums, izprotamība un skaidrība, līdzsvarotība (sabalansēta starp pozitīvo un negatīvo), regularitāte.

### 2.2.3. Atgriezeniskās saites modeļi

Apkopojot pedagogijas zinātniskās atziņas, iespējams izveidot trīs atgriezeniskās saites modeļus, kuri ir piemērojami arī sociālā darba supervīzijā: receptīvais (*uztveres un pārraides*) modelis; konstruktīvisma modelis; kopsadarbības konstruktīvisma modelis (*Askew & Lodge, 2000*).

**Receptīvais modelis** (angl. *receptive*) (uztvere un pārraide) raksturo supervizora un supervīzijas dalībnieka attiecību pozīciju attiecībā pret darba vidi. Supervizors šajā pozīcijā ir eksperts, bet supervīzijas dalībniekam tiek iedalīta it kā pasīva loma. Šajā modelī notiek aktivitātes pārņemšana un informācijas pārraide, balstoties uz noteikto uzdevumu realizēšanu un faktu konstatāciju. Jautājuma risināšana liek koncentrēties uz racionālu domāšanas veidu, bet ne uz pārrunām, dialogu un/vai diskusiju. Galvenais uzdevums īstenot kognitīvas un secīgas, loģiskās domāšanas bāzētu pieeju.

Atsaucoties uz mācīšanās stratēģiju aktualitātēm, 1996. gadā (*International Commission on Education for the Twenty – first Century*) UNESCO ziņojumā raksturoti četri pamata mācīšanās veidi: *mācīties zināt; mācīties dzīvot kopā; mācīties būt un mācīties; mācīties darīt un saprast*. Minētie mācīšanās veidi parāda atšķirības starp tradicionālo pieeju un jaunajām mūsdienu prasībām. Pašreizējā situācijā joprojām ir vērojamas disproporcionālas attiecības „jauno” un „vecu” mācīšanās metožu izmantošanā, tai skaitā arī supervīzorās attiecībās. Kādreiz gūtās zināšanas noveco, kļūst neaktuālas, ja netiek attīstīta elastīga un praktiska saikne starp mācīšanos



un zināšanu pielietošanu specifiskās situācijās. Te liela nozīme ir apstāklim: kas māca, un kas tiek mācīts? Ir zināms, ka supervizoram ir jānovērtē savu supervīzijas dalībnieku spējas, un bieži tas nosaka priekšstatu par mācīšanās veidiem supervīzijā.

Atgriezeniskās saites *uztveres un pārraides modeli* analizējot, S. Askjū (*Askew & Lodge, 2000*) lieto metaforu „dāvana”, jo supervizors ir kā diskursa eksperts un komunikācija norit vienā virzienā: no supervizora uz supervīzijas dalībnieku, sniedzot nepieciešamo informāciju. Šādā pieejā supervizora galvenais fokuss ir uz supervīzijas dalībnieka ārējiem mehānismiem, nevis uz iekšējiem. Viņa lēmumu pieņemšana un kritiskā pieeja neskar supervīzijas dalībnieka pašrefleksijas un pašapziņas (*angl. self-awareness*) paaugstināšanas nepieciešamību. Mācīšanās mērķi tiek balstīti vairāk uz atkarību no supervīzijas dalībnieka, nevis uz savstarpēji atkarīgu sadarbību. Galvenie iedrošināšanas un motivācijas virzīšanas priekšstati ir polāri: pareizi/nepareizi; veiksmē/neveiksmē. Šāds atgriezeniskās saites diskurss ir labi zināms un izmantojams, ja tiek akceptēta administratīvā pieeja.

- Vadības līmeņa speciālisti realizē pienākumu, sniedzot konkrētu atgriezenisko saiti tiem darbiniekiem, kas netiek galā ar tiešajiem pienākumiem.
- Dažāda ranga vadītāji sniedz verbālu un tad rakstisku atgriezenisko saiti (piemēram, kā ziņojumu) par veikumu un sasniegumiem.
- Augstākstāvoša amatpersona dod atgriezenisko saiti padotajiem iesācējiem par konkrētu tālāko darbību.
- Skolotāji un tutori (*angl. tutor – privātskolotājs*) dod studentiem atgriezenisko saiti par kāda projekta vērtējumu.
- Treneris īsteno atgriezenisko saiti, noslēdzoties sekojošam kursam.
- Pētnieks paredz ziņojuma novērtējumu par projektu.
- Menedžeru izglītošanā (treniņa apmācībās) tiek doti padomi, kā sniegt pozitīvu un kā sniegt negatīvu atgriezenisko saiti, bet tikpat kā nedod padomu, kā to saņemt.

Atgriezeniskās saites realizēšana pati par sevi ir dabiska parādība, tāpēc praktiski realizējama, taču, lai to pedagoģiskajā darbā profesionāli izmantotu izvirzītā mērķa saniešanai, grūtības parasti sagādā tās teorētiskā pamatojuma veidošana. To apliecināja neformālas aptaujas un diskusijas, kas tika veiktas pētījuma laikā ar kolēģiem – docētājiem ar ilgu akadēmiskā darba pieredzi. No aptaujāto ieinteresētības un diskusiju intensitātes varēja secināt, ka konstruktīvs un teorētiski pamatots atgriezeniskās saites formulējums un strukturēšana sagādāja zināmas grūtības.

Līdzīgi tas notiek supervīzijas procesā, ja vadošā funkcija ir administrējošā un savstarpējā komunikācijā netiek veidota reflektīvai darbībai atbilstīga vide. Šādā diskursā atgriezeniskā saite ir kā spriedums, bet administratīvās pieejas tradīciju vadīti skolotāji, dažāda ranga vadītāji, tutori, mentori, supervizori u. c. to reti uzskata par problēmu. Tomēr attiecību kvalitāte vienmēr

ir būtiska starp ņēmēju un devēju. Šajā atgriezeniskās saites modelī ir novērojamas pieaugušā un bērna; skolotāja un skolēna starppersonu atiecības utt. Tās ir subordinētas, kas tiek raksturojotas ar salīdzinājumu *killer feedback* (latv. val. – *atgriezeniskās saites nogalinātājs*) un attiecināts uz mācīšanās procesa bloķēšanos. Tas nozīmē, ka netiek veidots dialogs un diskusijas, netiek sniegta palīdzība izpratnei, kā rīkoties tālāk un/vai citādāk (*Hargreaves, 1994; Gipps & Stobart, p. 1997*). Persona, kas guvusi atgriezenisko saiti kā dāvanu, ir viegli pakļaujama daudzveidīgiem riskiem, tādiem kā stereotipi, dzimums, etnicitāte, sociālā nevienlīdzība, spēju un prasmju kritizēšana. Tiek uzskatīts, ka mazāks risks ir tad, ja saņem atgriezenisko saiti no kolēģiem (angl. *peer*) un supervizora kā kolēģa (*Dweck, et al, 1978, p. 268–276, Askew & Lodge, p. 1–17*).

**Konstruktīvisma modelī** (angl. *constructivism*) tiek lietota „ping-pong” metafora, kas līdzīgi kā tenisa spēlē raksturo supervīzijas dalībnieka un supervizora (skolotāja – skolēna) abpusējās attiecības. Pedagoģijas profesors un mākslīgā intelekta pētnieks Seimors Paperts (*Seymour Papert, dzim. 1928. g.*) Dž. Djūija ideju turpinātājs „mācīšanās darot” koncepta attīstīšanā – ir izteicies par skolotāja un skolēna attiecībām: *Jūs nevarat pasniegt cilvēkiem visu, kas viņiem būtu jāzina. Labākais ko jūs varat darīt, ir sniegt atbalstu, lai viņi varētu atrast to, ko viņiem ir vajadzīgs zināt un kad viņiem ir vajadzīgs zināt.*”

Cilvēkiem, it īpaši jauniem cilvēkiem, ir izteikti dažādi inteliģences līmeņi, tiem piemīt neskaitāmi talanti, intereses un prasmes, kā arī dabiska nepieciešamība atklāt sev nozīmīgas lietas. Tādējādi var pieņemt, ka katram piemīt zināmas lēmumu pieņemšanas prasmes, pašnoteikšanās un mācīšanās autonomija. Supervizoram, neatkāpjoties no profesionālās kompetences, ir jārespektē šī pieredze. Konstruktīvisma noteicošais princips ir vairāk fokusēties uz ārējiem procesiem (angl. *drawing out*) un mazāk uz iekšu vēršiem procesiem (angl. *putting in*). Praksē ir novērotas situācijas, kad supervizors nav ieinteresēts katra supervīzijas dalībnieka atklājumos, interesēs un prasmēs, tad tieši konstruktīvisma modelis palīdz nodrošināt individuālās mācīšanās vajadzības. Šajā modelī kognitīvā mācīšanās dimensija dominē pār sociālo un emocionālo. Konstruktīvisma pieejas iniciatīva uzsākusies 20. gs. 60.–70. gados Lielbritānijas skolās, kur izplatījās vienlīdzības idejas, iedrošinot katru bērnu sasniegt savu maksimālo potenciālu (*Askew & Lodge, 2000, p. 1–17*). Konstruktīvistu diskursa atgriezeniskās saites mērķis ir veidot savstarpēju komunikāciju un pētīt tās izpratni. Atgriezeniskā saite šajā diskursā nepilda sprieduma funkcijas, bet pievērš īpašu nozīmi „Es” un „Tu” kontekstam, kam mērķis ir sadarboties un rast dialogu, kas atspoguļo „ping-pong” spēles ideju.

**Kopsadarbības konstruktīvisma modelim** (angl. *co-construction*) ir raksturīga metafora „cilpa”. Šis modelis nav izplatīts vispārīgās izglītības sistēmas praksē, kaut gan atsevišķi skolotāji dažkārt praktizē tieši šo principu. Šajā modelī raksturīga ir atbildības pārņemšana no individuālas mācīšanās uz līdzatbildību grupā, ļaujot supervīzijas dalībniekiem identificēt

problēmas pašu organizācijā un sabiedrībā, lai rosiātu atbilstīgās nepieciešamās pārmaiņas. Minētā modeļa teorētiskā pieeja inkorporē mācīšanās metalīmeņa būtību, kas nozīmē mācīšanos par mācīšanos, un tā tiek realizēta dzīves garumā. Kā tiek uzskatīts – šis modelis ir 21. gadsimta atslēga, kas var nodrošināt strauji mainīgā laikmeta prasības – gūt pārliecību par nepieciešamību mācīties, kā mācīties (*Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 1996, p. 20).

Supervizora uzdevums ir veicināt un attīstīt tādu dialogu starp supervīzijas dalībniekiem, kas ir pamatots pieredzē. Attiecības starp supervīzijas dalībniekiem šajā modelī nav hierarhiskas un tās nav tik sasaistītas kā divos iepriekšminētajos modeļos. Savstarpējās attiecības veidojas nevis no varas dominantes pozīcijām, bet ir balansētas starp brīvu komunikāciju. Tieši šādu attiecību modeli mācīšanās procesā arī apraksta P. Freire (*Freire*, 1990). Supervizors un supervīzijas dalībnieki kopsadarbībā rod saskaņotību un pielāgošanos, kas balstās uz konstruktīvi veidotu kopēju dialogu starp viena līmeņa kolēģiem (angl. *peer*), taču izaicinājumiem pievēršas ievērojami mazāk nekā iepriekšminētajos modeļos.

Īstenojot kopsadarbības konstruktīvisma modeli un realizējot mērķus, 21. gs. organizācijas dažkārt tiek sauktas par profesionālām kopienām (angl. *professional communities*). Supervīzija arī ir uzskatāma par profesionālu mācīšanās kopienu (*Sergiovanni & Starratt*, 2007), jo darba nosacījumi nodrošināja konceptuāli dabisku „mācīšanās darot” vidi (*Hollis & Taylor*, 1951) ikdienas praksē, tādējādi veicinot zināšanu un prasmju paplašināšanu, savas darba pieredzes reflektēšanu un atgriezeniskās saites saņemšanu, kas nozīmē: kopēju normu un vērtību izpratni; reflektīvu dialogu; kopīgu prakses pieredzi; kolektīvu motivāciju un skatījumu uz mācīšanās procesiem; sadarbību (*Kruse, Louis, Bryk, et al.*, 1995).

Raksturojot atgriezenisko saiti, kopsadarbības konstruktīvisma modelī tiek izmantota metafora „cilpa”, kas nozīmē, ka atgriezeniskā saite ir integrāla daļa mācīšanās procesā. Tā veido sistēmisku dialogu. P. Senge (*Senge*, 1990, p. 75) uzskata, ka sistēmiskā darbībā sistēmiska domāšana ir aksioma un ka to ietekmē gan cēloņi, gan sekas. Nekad nekas nenotiek tikai vienā virzienā.

Šajā modelī atgriezeniskā saite tiek konstruēta kā dialoga un informācijas cilpa. Tas nozīmē, ka mācīšanās atbildība ir dalāma starp visiem procesā iesaistītajiem. Atgriezeniskā saite kļūst cieši saistīta ar reflektīvo darbību. Supervizoram tā ir labāk vadāma, atskatoties un izvērtējot savu darbu visā kontekstā, pārnesot iepriekšējo pieredzi un izpratni, kad “meta” skatījums var vadīt „meta” mācīšanos. Šajā modelī atgriezeniskā saite nav strikts spriedums. Cēloņi un sekas netiek nošķirti kā atsevišķi lielumi. Rezultātā galvenā uzmanība tiek orientēta uz problēmu risināšanu ar mērķtiecīgu mācīšanos ar dialoga palīdzību visu procesa dalībnieku kopsadarbībā. Procesā ikviens dalībnieks tiek respektēts, ievērots un novērtēts. Realizējot atgriezenisko saiti, veidojas elastīgs komunikācijas

aplis, kur efektīva mācīšanās nodrošina efektīvu mācīšanās procesu, bet atšķirība starp procesu un rezultātu samazinās. Sagaidāmie rezultāti ir šādi:

- supervīzijas dalībnieki attīsta padziļinātas zināšanas;
- efektīvāk pilnveidojas pamata prasmes, mācīšanās stratēģijas un pieejas;
- profesionāla darbība tiek saistīta ar mācīšanās nepieciešamību;
- veidojas pozitīvas emocijas, pozitīvs satraukums un entuziasms;
- attīstās pašizjūta kopsadarbības kontekstā;
- notiek supervīzijas procesā iesaistīto savstarpējo saišu apzināšanās;
- spēja veidot turpmākās mācīšanās stratēģiju;
- nostiprinās lielāka piederība mācīšanās procesam;
- norisinās personiskās būtības pozitīva izmaiņa.

Efektīvas mācīšanās process iekļauj: sakarības starp to, kas ir bijis jāiemācās, un atšķirīgo kontekstu; reflektēšanu paša mācīšanās stratēģijās; mācīšanās konteksta un mācīšanās efektivitātes izpēti; tālākās mācīšanās mērķu noteikšanu; citu dalībnieku beznosacījuma pieņemšanu mācīšanās procesā.

Kopsadarbības konstruktīvisma modelī ir vērojama jaunu terminu veidošanās, piemēram, zināšanu pieaugšana (vairošana, bagātināšana); kompetence; prasmes; autonomija, paša iespēju noteikšana; pašizjūta; sociālās lomas izpratne, kā arī “multilogs”, kas raksturo līdzvērtīgu un konstruktīvu komunikāciju daudziem ar daudziem. Jēdziens “multilogs” norāda uz sarunas un mijiedarbības raksturu, izmantojot sociālo tīklu un sadarbības kontekstu. Šajā kontekstā var tikt izmantots arī internets, *on-line*, *video*, *Skaips* u. c. interneta sociālie tīkli. Tas norāda uz jauniem resursiem arī supervīzijā, ka supervīzijas process var noritēt arī virtuālajā vidē. Mūsdienu resursi ļauj pārvarēt vairākus šķēršļus: laiks, attālums, izmaksas, kā arī darbs var noritēt daudz konstruktīvāk un precīzāk, koncentrējoties vairāk mērķa sasniegšanai un mazāk dažādu šķēršļu novēršanas organizēšanai. Kopsadarbības konstruktīvisma modelī kā mācīšanās atslēgas vārds ir visu dalībnieku iesaistīšanās atgriezeniskās saites dialoga veidošanā, tādējādi īstenojot mācīšanās mērķus grupā. No grieķu valodas „dialogs” nozīmē brīvas sarunas un domu plūsmu grupā, kur mērķis ir gūt kopīgas atziņas un nevis individuālas uzvaras. P. Senge ar interesantu piemēru raksturo savus uzskatus, ka mūsdienās dialoga attīstīšanas māksla patiesībā ir inovatīva, ko sabiedrība ir zaudējusi no „primitīvajām” kultūrām, piemēram, Amerikas indiāņiem, kur katra grupas locekļa domas tika akceptētas kopēja viedokļa radīšanai. P. Senge (*Senge, 1990*, p. 10) 20. gadsimta beigās, pētot mācīšanos organizācijās, uzsver, ka no dialoga kapacitātes (kvalitātes, intensitātes) ir atkarīgs mācīšanās process un rezultāti grupā. Konstruktīvs dialogs veido „domāšanas kopā” vai „ekvivalentas domāšanas” mūsdienīgi fundamentālu mācīšanās vidi progresīvi orientētās organizācijās (sk. 8. tabulu).

8. tabula. Atgriezeniskās saites veidi mācīšanās modeļos

N. p. k.	Mācīšanās modeļi	Supervizora loma, supervizora mērķis	Mācīšanās raksturojums	Atgriezeniskās saites veids
1.	Receptīvais modelis	<u>Eksperts.</u> Sniegt jaunas zināšanas, jēdzienus un prasmes.	Kognitīvās dimensijas dominante; mācīšanās process ir virzīts uz individuālo spēju attīstīšanu; mācīšanās ir saistīta ar paaugstinātu izpratni par jaunām idejām un faktiem; jaunu prasmju praktizēšana un lēmumu pieņemšana, pamatojoties uz jauniegūto informāciju.	Tradicionāls diskurss, kurā eksperts sniedz informāciju citiem, lai palīdzētu uzlabot profesionālo sniegumu; primārais mērķis ir novērtēt; atgriezeniskā saite ir kā “dāvana”.
2.	Konstruktīvais modelis	<u>Eksperts.</u> Jaunu zināšanu, jēdzienu un prasmju atklāšana; palīdzēt rast saikni starp jauniegūtām zināšanām un prakses realitāti, iegūt jaunas atziņas.	Kognitīvās dimensijas dominante, kā arī sociālā dimensija; mācīšanās ietekmē spējas, kas var attīstīt un ietekmēt pieredzi; mācīšanās ietver sasaisti starp esošo un jauniegūto pieredzi, integrējot jaunas zināšanas un to pielietošanas stratēģijas.	Pastiprināts diskurss, kurā eksperts sniedz jaunu ieskatu par pieredzes nozīmi un tās sakarībām; veicina kopīgu izpratni, izmantojot atklātos jautājumus; primārais mērķis – raksturot un diskutēt; atgriezeniskā saite ir divpusējs process – “ping pong”.
3.	Kopsadarbības konstruktīvais modelis	<u>Līdzvērtīgs supervīzijas dalībnieks.</u> Supervizors sevi pozicionē kā vienu no dalībniekiem; veicina jaunu zināšanu veidošanos, jēdzienu formulēšanu un prasmju nostiprināšanu. Supervizora mērķis veidot saikni starp jauniegūtām zināšanām un prakses realitāti; palīdzēt iegūt jaunas atziņas; praktizēt pašrefleksiju un veicināt refleksīvu procesu starp supervīzijas dalībniekiem, mācoties sadarbības dialogu.	Mācīšanās kognitīvā, emocionālā un sociālā dimensijas tiek uzskatītas kā savstarpēji nozīmīgas un vienlīdz svarīgas; mācīšanās raksturojums ir attiecināms uz reflektīvu darbību par paša mācīšanās stratēģijām ( <i>mācīšanās par mācīšanos</i> ).	Pastiprināts diskurss, kas ietver visu dalībnieku diskusijas par mācīšanos; primārais mērķis – izgaismot mācīšanās nozīmi visiem dalībniekiem; atgriezeniskā saite ir dialogs, kurā iesaistās visi supervīzijas dalībnieki; tiek īstenots dialogs – “multilog”, kas veido “cilpas” principu.

Apkopojot šajā apakšnodaļā gūtās atziņas (Kruse, Louis, Bryk, et al., 1995; Askew & Lodge, 2000; Sergiovanni & Starratt, 2007, et al.) ir iespējams uzskatāmi atspoguļot visus trīs mācīšanās modeļus (sk. 8. tabulu) un saturiski noteikt arī atgriezeniskās saites veidošanos atbilstīgi supervīzijas vajadzībām. No gūtajām atziņām **var secināt**, ka supervīzijas procesa pamatā ir kopsadarbības mācīšanās modelis, kur ikviens supervīzijas dalībnieks sevi izjūt kā respektētu un līdzvērtīgu partneri citu dalībnieku vidū un kur arī pats supervizors iekļaujas

procesā, pozicionējot sevi kā vienu no dalībniekiem. Kopsadarbības konstruktīvisma modelī atgriezeniskās saites veids kā dialogs – „multilogs” parāda nepieciešamību attīstīt reflektīvo darbību, kas savstarpēji ir svarīgs kognitīvs, emocionāls un sociāls mācīšanās veids.

### 2.3. Reflektīvās darbības kritēriji un to rādītāji sociālā darba supervīzijā

Pamatojoties uz zinātniskās literatūras izpēti un analīzi, kas ļāva noteikt reflektīvās darbības būtību, sociālo darbinieku reflektīvā darbība supervīzijā veidojas saskaņā ar humānistiskās un sociālās pieejas principiem, kas ietver kritiskā konstruktīvisma un komunikācijas teoriju zinātniskās atziņas gan pedagoģijā, gan arī sociālajā darbā.

Supervīzijas būtība ietver mūsdienu aktuālās prasības pedagoģijā, kas ir noteiktas mūžizglītības pamatnostādņēs. Tā kā supervīzijas prakse īstenojas iespējami tuvu sociālo darbinieku dzīves un darba vietai, tā ir pastāvīga mācīšanās darba dzīves garumā. Sociālajiem darbiniekiem supervīzija sniedz pilnveidošanās iespējas, ja supervīzijas process ir pedagoģiski korekti organizēts, ievērojot šādu starpperonu attiecību kontekstu: sociālais darbinieks – klients, sociālais darbinieks – supervizors.

Supervīzijā jārisina jautājumi, kas attiecas gan uz supervizora un sociālā darbinieka, gan sociālā darbinieka un klienta konsultēšanas funkcijām. Humānpedagoģijas un psiholoģijas jomas pārstāvis K. Rodžers (*Rogers*, 1951/1990, p. 452–455) pētījumā par konsultantu mācīšanos un attieksmju veidošanos konsultēšanas procesā izvirza šādas piecas raksturīgākās funkcijas – *moralizēšana, diagnosticēšana, interpretēšana, atbalsta sniegšana un reflektēšana* – kā būtiskāko izceļot tieši reflektēšana (85% (n=100)).

- *Moralizēšana* – konsultants mēģina izteikt dažāda veida vērtējumus un spriedumus par klientu. Te būtu jāatzīmē ne tikai terapeitiskās prasmes, bet arī audzināšanas un pedagoģiskās darbības uzdevums, kas ir aktuāls katram profesionālim, nonākot saskarsmē ar klientu. Moralizācijas mērķis ir saistīts ar reflektīvās darbības mērķiem, jo, kā uzskata Z. Rubene (*Rubene*, 2004, 13. lpp.), moralizācija ir personības morālās spriestspējas veidošana un mērķtiecīga attīstīšana pašatbildīgai, autonomai darbībai.
- *Diagnosticēšana* – konsultants saskarsmē ar klientu cenšas iegūt informāciju, kuru formulē pēc paša sapratnes par personu.
- *Interpretēšana* – tendence konsultantam izskaidrot esošo situāciju no sava skata punkta.
- *Atbalsts* – konsultants mēģina sniegt klientam emocionālu iedrošinājumu.
- *Reflektēšana* – konsultants mēģina saprast problēmu no citas personas skata punkta.

Ar to K. Rodžers (*Rogers, 1951/1990*) norāda, ka konsultantam savas attieksmes veidošanā pret klientu jāpievērš uzmanība ne tikai pašrefleksijas attīstīšanai, bet arī klienta un citu procesā iesaistīto dalībnieku pašnovērtējuma veicināšanai, tādējādi līdzsvarojot iekšējos un ārējos – refleksīvos un reflektīvos – faktoros.

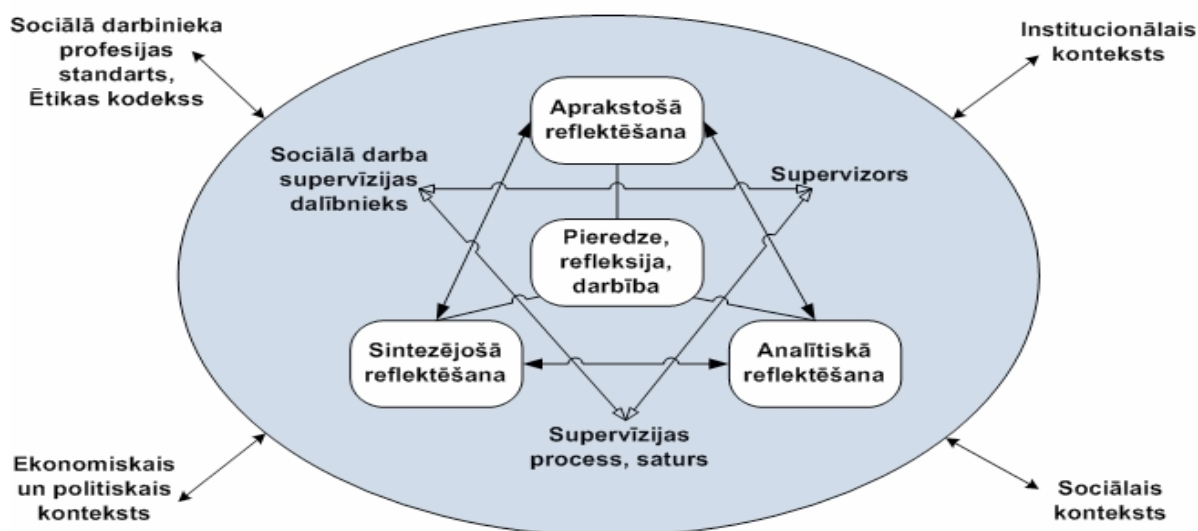
Kritiskā konstruktīvisma teorētiskās atziņas (*Klafki, 1976; Gibbs, 1988; Askew & Lodge, 2000; Fook, 2002; Payne, 2002; Jasper, 2003; Rubene, 2004, u. c.*) norāda, ka reflektīvās darbības pamatā ir trīs galvenie komponenti: *pieredze, refleksija un darbība*, kas sevī ietver situācijas izpratni un tās izklāstīšanu, teorijas un zināšanu reflektēšanu, kā arī uz darbību orientētu reflektēšanu. Supervīzijas procesā šie trīs komponenti ir vērtējami divējādi: gan no supervīzijas dalībnieka kā gadījuma prezentētāja, gan arī kā novērotāja pozīcijām. Supervīzijas dalībnieka kā novērotāja pozīcija nav pasīva klātbūtne, bet gan aktīva un pašnoteikta, sev pašam nozīmīga darbība, kas realizējas konstruktīvā dialogā un grupas kopīgo atziņu veidošanā.

*Pieredze* ir viena no reflektīvās darbības komponentēm, kas lielā mērā paredz spēju verbāli aprakstīt tagadnes (vai esošo) pieredzi. Tas nozīmē, ka, prezentējot supervīzijas grupā konkrēto gadījumu, ir jāspēj konstruktīvi un precīzi formulēt to, kas ir noticis. Sociālajam darbiniekam ir jāspēj citiem kolēģiem saprotamā veidā aprakstīt gan situācijas būtību, gan ar to saistītos aspektus, kas skar personīgo un klienta domu un izjūtu kontekstu. Spēja identificēt personīgās un klienta reakcijas par piedzīvoto un novēroto ļauj atklāt un izprast cilvēka pasaules uzskatus, pašizpratni, paštēlu, individualitāti un dzīvesprasmes (*Fineman, 1985*). Personīgās pieredzes transformēšana grupas realitātē izvirza prasības supervīzijas dalībniekiem balstīties arī uz identificēto faktu un argumentu materiālu, kas var būt izmantojams tikai stingri ievērojot visas profesionālās ētikas normas.

*Refleksija* ir dziļāka personiskās pieredzes izvērtēšana, ietverot gan pozitīvo, gan negatīvo pieredzi. Refleksija, kas balstīta pieredzē un izteikta caur domām un izjūtām, izvirza svarīgāko jautājumu: *kas būtu jādara?* Refleksijas procesā supervīzijas dalībniekam ir jāspēj novērtēt personīgi gūtā pieredze un esošā situācija, kā arī jāskatās būtiskas mijsakāribas starp teoriju un praksi (*Martyn, 2000*). Teorijas un zināšanu integrēšana praksē ir reflektīvās darbības kritērijs, kas norāda uz spēju saskatīt un analizēt dažādas atšķirīgas perspektīvas konkrētajā situācijā, kā arī citiem dalībniekiem ļauj labāk izprast un modelēt alternatīvus risinājumus. Jāatzīmē, ka reflektīvās darbības īstenošana ietver reflektīvās un refleksīvās domāšanas izpratni. Reflektīvā domāšana ir īpaši saistīta ar procesu kopumā, taču refleksīvā domāšana attiecināma uz daudzšķautņainu klienta un sociālā darbinieka iekšējo procesu un sadarbības perspektīvu (*Fook, 2002, p. 42*). Tas nozīmē, ka reflektīvā darbība zināmā mērā ir atkarīga no katra supervīzijas dalībnieka individualitātes, spējas saistīt pieredzi ar notiekošo un konstruktīvi to atspoguļot, izvairoties no valodas lietojuma nepilnībām, kā arī demonstrējot izjūtu un domu autentiskumu.

*Darbība* ir viens no komponentiem, kas izvirza jautājumu: kas ir jādara? Tas nozīmē, ka pakārtotā saistībā ar iepriekšējiem kritērijiem supervīzijas dalībniekiem ir jāspēj īstenot jaunus darbības veidus praksē. Uz darbību orientēta reflektēšana paredz konkrētā gadījuma risinājuma veidu identificēšanu, rezultātu prognozēšanu, darbības plāna izveidi, kā arī jaunu zināšanu noteikšanu.

Apvienojot *pieredzes, reflektēšanas un darbības komponentus*, veidojas shēma (sk. 13. attēlu), kurā iekļaujami gan supervīzijas satura komponenti, gan ārējo faktoru ietekmējošie komponenti, kas atbilstīgi apvienojas sociālā darba supervīzijas praksē (Jasper, 2003). M. Peins (Payne, 2002, 2005, p. 33) uzskata, ka šādu modeli, kas iekļauj profesionāļu gan reflektīvo, gan reflektīvo darbību, gan profesionālo kontekstu – ārējos un iekšējos faktorus sauc par *refektīvu praksi*. Reflektīvā prakse ir attiecināma uz profesionāļu kontekstu, izmantojot sistēmisku pieeju, kas izmantojama ne tikai sociālā darba supervīzijas mācīšanās procesā, bet arī skolotāju un medmāsu izglītošanā.



13. attēls. Supervīzijas reflektīvā prakses struktūra un tās darbības kritēriji

Reflektīvās darbības būtības teorētiskā izpēte (sk. 2.1. apakšnodaļu) ļauj formulēt sociālo darbinieku supervīzijas procesu kā reflektīvu praksi (sk. 13. attēlu): *reflektīvā prakse ir spēja reflektēt darbībā, īstenojot nepārtrauktu mācīšanās procesu, kam pamatā īstenojami šādi reflektīvās darbības kritēriji: aprakstošā, analītiskā un sintezējošā reflektēšana* (Holmberg, 2001; Karvinen, 2003; Horšers, 2007; Gibbs 1988, et al.), kuru ievērošana ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem supervīzijas procesā.

Reflektīvās darbības procesā sociālajiem darbiniekiem nozīmīgi ir attīstīt ne tikai zināšanas, bet arī galvenās reflektēšanas prasmes: *novērošana, klausīšanās, runāšana un domāšana*.



Prasmju attīstīšana mūsdienās tiek attiecināta uz mācīšanās procesa kvalitāti, tās tiek grupētas pēc trīs kritērijiem (*Tuning Educational Structures in Europe*, 2005): zināt un saprast (teorētiskās zināšanas, spēja saprast); zināt, kā rīkoties (praktiskās un rīcības prasmes un to pielietošana praksē); zināt, kā dzīvot (vērtības, attieksmes, atbildība). Saistībā ar supervīzijas profesionālo darbību ir jāattīsta tās prasmes, kas var būt noderīgas praksē – profesionālajā darbībā, kā arī tās, kas palīdz izvērtēt savu vispārējo prasmju potenciālu un noteikt iespējas profesionāli pilnveidoties (*Strode*, 2010). Eiropas normatīvajos aktos („Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā”) saistībā ar mūžizglītību pamatprasmes angļu valodā tiek saprastas kā pamatkompetences (angl. *key competence*) („*Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competencies for Lifelong Learning*”, *Commission of the European Communities*, 2005), (*Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis*, 2006).

### ***Supervīzijas reflektīvās darbības pamatprasmju raksturojums***

***Reflektīvā novērošana*** supervīzijas procesā ir aktīva darbība, kas sekmē konstruktīva dialoga veidošanos. Supervīzijas dalībnieka kā novērotāja reflektīvā darbība ir cieši saistīta ar attieksmju veidošanos (*Rogers*, 1951/1990). Pasīva vai aktīva; verbāla vai neverbāla attieksme, nosaka visas grupas reflektīvās darbības kvalitāti, kam pamatā ir attīstāmas reflektīvās klausīšanās prasmes, reflektīvās runāšanas prasmes un reflektīvās domāšanas prasmes (*Rogers*, 1951/1990, p. 19–28).

***Reflektīvās klausīšanās prasme*** tiek raksturotas kā „atstarošana”. Reflektīvā klausīšanās tiek plaši pielietota, lai uzlabotu sevis paša izpratni. Ja tā tiek pareizi pielietota, tā var būt vērtīgs līdzeklis, lai noskaidrotu svarīgākos jautājumus, identificētu nepareizos pieņēmumus un atklātu svarīgu informāciju, kuru supervīzijas dalībnieks, kas prezentē gadījumu, iespējams, ir palaidis garām. Aktīva reflektīvā klausīšanās nav vienkārša vārdu atkārtošana. Tā ir cenšanās apstiprināt runātāja teikto, izsakot domas un izjūtas ar saviem vārdiem. Pārfrāzējot dzirdēto, var uzskatāmi parādīt, ka teiktais ir saprasts, un tā var arī paust personīgās izjūtas un emocijas, kas supervīzijas procesā ir ļoti nozīmīgi. Pārfrāzēšana dod iespējas domāt par to, kas notiek supervīzijā. Iespējams, ka laba klausītāja vissvarīgākā īpašība ir „atvērts prāts”. Klausīšanās domājot, virza uz selektīvāku uzmanības koncentrēšanu, saņemot un sniedzot informāciju, kas veicina šo domu apstiprināšanu. Veids, kā pārbaudīt klausīšanās prasmes, ir apkopot, ko runātājs teicis, un uzdot precīzus jautājumus pēc būtības. Tas norāda, ka klausītājs runātāja teikto ir pareizi sapratis.

***Reflektīvās runāšanas prasme***, kā uzsver K. Rodžers (*Rogers*, 1951/1990, p. 351–352), ir nepieciešamas, lai precīzāk saprastu vārdu un konkrētu izpausmju nozīmi vai nodomu. Ir svarīgi par to reflektēt, tā sakot „spert soli atpakaļ”. Tomēr arī tad, ja pārvaicājam runātā nozīmi vai izzinām runātāja nodomu, mēs varam neiegūt patiesību, taču tādējādi mēs varam turpināt komunikāciju un mazināt spriedzi attiecībās. Supervīzijas dalībniekiem, īstenojot

reflektīvās runāšanas prasmes, būtiski ir noskaidrot atšķirības starp nozīmi un nodomu, interpretāciju un refleksiju. Tas ir mēģinājums noskaidrot un apzināties, kas notiek grupā konkrētajā brīdī, uztvert, kādas ir supervīzijas dalībnieku reakcijas un kas varētu notikt tālāk.

Ar jautājumu veidošanas tehniku tiek precizēts, kas notiek apzināti un kas – neapzināti. Prasme veidot konstruktīvus un empātiskus jautājumus, kā arī pašpieredzes formulēšanas prasmes ir saistītas ar „Es” koncepcijas veidošanas prasmēm. Apgalvojumi, kas izteikti no „Es” pozīcijām ļauj īstenot konstruktīvu un arī korektīvu (neitralizējošu) atgriezenisko saiti (Rogers 1951/1990, p. 32; Hawkins & Shohet, 2000 u. c.).

F. Tūns u. c. (Thun, 2004, p. 26; Campbell, 2006; u. c.) uzsver „Es” vēsts koncepcijas nozīmi, kas atklāj personisku viedokli, kā arī pauž attieksmi, piemēram, „es dzirdu...”; „es teiktu...”; „es domāju...”; „es redzu...”; „es jūtos...”

**Reflektīvās domāšanas prasmes** apgūšana var sniegt atšķirīgus rezultātus, tādējādi ir jāattīsta attieksmju reflektēšana, konstruktīva dialoga veidošana, atgriezeniskās saites sniegšana. Atgriezeniskās saites saņemšana un sniegšana var pāraugt diskusijās, kas tiek dēvētas par grupas reflektīvo darbību. Tomēr K. Rodžers (Rogers, 1951/1990, p. 354–355) pievērš uzmanību komunikācijas riskiem, jo uzskata, ka individuāli reflektīva darbība ir nepieciešama, lai noteiktu grupas psiholoģisko un emocionālo klimatu, bet grupas reflektīvo darbību iesaka neveikt iepazīšanās fāzē. Tādējādi var tikt veicināta ievērojama pretestības dinamika.

Pētījuma teorētiskais pamatojums norāda, ka sociālā darba supervīzijas izpētei ir nepieciešama transdisciplināra pieeja, jo tiek šķērsotas daudzu citu disciplīnu robežas. Transdisciplināru pētniecisko pieeju raksturo zināšanu saistība un sakarību iezīmes (Fernāte, 2008), kam nav izsmeļošas vēsturiskas attīstības tradīcijas, bet drīzāk tā izpaužas kā zinātniska darbība, kas tiecas uz jaunu zināšanu radīšanu. Jēdziena „transdisciplinārs” pamatā ir filosofijas skatījums par transcendentālo dialektiku, kas I. Kanta darbos parādās kā ideālistiska (pat maldīga un šķietama) saprāta un pieredzes saikne, uzskatot, ka saprāts nosaka pieredzi, nevis otrādi. „(...) Pieredzes vispār iespējamības nosacījumi reizē ir pieredzes priekšmetu iespējamības nosacījumi” (Rubenis, 2006, p.126), līdz ar to tiek uzsvērta I. Kanta atziņa, ka izziņas elementi pamatojas uz pieredzi un atspoguļo objektīvās attiecības starp lietām dabā un sabiedrībā.

Teorētiski analizējot supervīzijas procesu, reflektīvās darbības būtību, struktūru, var noteikt supervīzijas reflektīvās darbības raksturojošos kritērijus un rādītājus, kas empīriskajā pētījumā ir pārbaudāmi, saskaņā ar pētījuma jautājumu: kā notiek reflektīvā darbība supervīzijā?

Sociālo darbinieku supervīzijas reflektīvās darbības kritēriji un rādītāji iekļauti 9. tabulā, kas ir pamats kvalitatīvā pētījuma veikšanai ar programmu AQUAD Six, kā arī to kontentanalīzei.

9. tabula. Sociālo darbinieku supervīzijas reflektīvās darbības kritēriji un to rādītāji

<i>Reflektīvās darbības kritēriji</i>	<i>Reflektīvās darbības kritēriju rādītāji</i>
Aprakstošā reflektēšana	faktu identificēšana faktu argumentēšana domu formulēšana izjūtu formulēšana situācijas izklāstīšana problēmas formulēšana problēmas definēšana
Analītiskā reflektēšana	pozitīvās pieredzes noteikšana negatīvās pieredzes noteikšana situācijas izvērtēšana jaunu zināšanu identificēšana zināšanu integrēšana faktu precizēšana
Sintezējošā reflektēšana	nepieciešamās darbības apzināšana risinājuma veidu identificēšana risinājuma rezultātu prognozēšana situācijas pārveidošana vēlamā darbībā lēmumu pieņemšana agrāk nebijušas darbības modelēšana darbības plāna izveide

Reflektīvās darbības teorētiskā izpēte ļāva izvirzīt kritērijus, kas ir izmantojami kvalitatīvajā pētījumā, lai noskaidrotu kā notiek reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā.

***Kritēriju un to rādītāju raksturojums***

*Kritērijs aprakstošā reflektēšana* ir attiecināms uz pamatjautājumu – *kas ir noticis?* Meklējot atbildes uz šo jautājumu, tiek skarti arī citi nozīmīgi jautājumi, piemēram, *kāda ir mana loma šajā situācijā?; kā es reaģēju?; kā citi reaģēja?; ko es darīju?; kas bija noderīgs man?* Aprakstot problēmsituāciju, reflektīvā darbība izriet no esošās pieredzes (Shön, 1987; Greenwood, 1993; Payne, 2002b, p. 123–38) un nosaka gan individuālās, gan grupas turpmākās pieredzes veidošanos. Iegūtā pieredze rosina supervīzijas dalībniekus uzsākt padziļināti reflektēt un analizēt notikumu gaitu, pārskatīt izdarīto un vērtēt iegūtās atziņas, kas nākotnē būs pamats pieredzes analīzei un palīdzēs labāk izprast problēmas būtību citā līmenī (Dewey, 1938/1963; Kolb, 1984; Knowles, 1988; Jarvis, 2003, et. al).

*Kritērija aprakstošā reflektēšana* izpētē atklājās rādītāji, kas ir attiecināmi sociālā gadījuma saturam un reflektīvās darbības empīriskajai izpētei. Atbildot uz šādiem pamatjautājumiem: *kas ir noticis?; kurš vēl ir iesaistīts situācijā?, kāds ir situācijas konteksts?; kam un kāda ir atbildība par šo situāciju?*, supervīzijas dalībniekiem ir nepieciešams identificēt galvenos faktus.

10. tabula. Kritērija aprakstošā reflektēšana rādītāju pamatojums un raksturojums

N. p. k.	Aprakstošās reflektēšanas kritēriju rādītāji	Aprakstošās reflektēšanas rādītāju raksturojums
1.	Faktu identificēšana	Faktu identificēšana un argumentēšana nepieciešama jaunu zināšanu veidošanā, par to sakarībām, kas atklāj sociālo pārmaiņu raksturu un savstarpēji ietekmējošo kontekstu (Kestere, 2010). Faktu konstatācija vai identificēšana liek koncentrēties uz racionālu domāšanas veidu (Askew, Lodge, 2000), komunikācijas satura veidošanu, balstoties uz lietišķu informāciju (Shulz von Thun, 2003).
2.	Faktu argumentēšana	Faktu argumentēšana praktiķiem ir nepieciešama patstāvīgu lēmumu Formulēšanā un teorētiskā pamatojuma veidošanā (Jones & Joss, 1995; Payne, 2005; Kristapsone, 2008 u. c.).
3.	Domu formulēšana	<b>Domu formulēšana</b> aplūkojama kā prāta funkcija (Быгомский, 1991), taču pastāv uzskats, ka „paturēt prātā” visu daudzveidību nav iespējams (Mārtinsone, 2011), tāpēc supervīzijas dalībniekam jāfokusējas uz kādu no realitātes un pieredzes aspektiem (Dewey, 1919/1933, 1938), kas saistīts ar noteiktu kultūras un sociālo kontekstu, un jārod iespēja reflektēt par to, ko domā vai saka, ka domā. Pamatjautājumi, kas var palīdzēt attīstīt domu formulēšanu ir: “Kāpēc šis gadījums tev palicis prātā?”; “Kāpēc tu domā par to šobrīd?”, “Ko tu domāji tajā brīdī, kad tas notika?”.
4.	Izjūtu formulēšana	Domu formulēšana ir cieši saistīta ar <b>izjūtu formulēšanu</b> , jo iespaidi caur Izjūtām ir prāta darbības fundamenti (Быгомский, 1991). Kā uzskata I.Kants, problēmas uztvere sajūtu līmenī ir reflektēšanas veids, bet prāta un izjūtu summa veido pašnoteiktu darbību (Rubenis, 2006), kas ļauj atklāt un izprast cilvēka pasaules uzskatu, pašizpratni, paštēlu, individualitāti un dzīvesprasmes (Fineman, 1985), kā arī attieksmes (Dewey, 1919/1933). Nozīmīga ir prasme izmantot savas izjūtas un atspoguļot (reflektēt) tās, kā arī atklāt aplēptas izjūtas, kas veicina savstarpēju uzticēšanos (Brown & Bourne, 1995; Hawkins & Shohet, 2000) un būtiski ietekmē indivīda drošības un nedrošības izjūtu (Sebre, Bite, 2003, 68.–81. lpp).
5.	Situācijas izklāstīšana	<b>Situācijas izklāstīšana</b> refleksijas procesā ļauj novērtēt personīgi gūto pieredzi un esošo situāciju, kā arī saskatīt būtiskas mījsakarības starp teoriju un praksi, un analizēt dažādas atšķirīgas perspektīvas konkrētajā situācijā (Martyn, 2000). Reflektīvā darbībā būtiska ir situācijas un esošās pieredzes saikne (Shön, 1987; Greenwood, 1993; Payne, 2002b).
6.	Problēmas formulēšana	<b>Problēmas formulēšana</b> ietver gan paša supervīzijas dalībnieka, gan arī klienta skatījumu uz sociālo problēmu, kas būtu prioritizējama, “sadalot” to veicamajos uzdevumos (Reid, 1992). Formulējot problēmu, atspoguļojas vēlamā un esošā pretrunu izpratne un/vai tās akceptēšana, kas ļauj definēt problēmas būtību.
7.	Problēmas definēšana	Gan <b>problēmas formulēšana</b> , gan <b>definēšana</b> nepieciešama sociālā gadījuma apraksta kopsavilkuma veidošanai; jautājumu noskaidrošanai, kuros ir nepieciešama palīdzība (Hawkins & Shohet, 2000). Precīza problēmas formulēšana un definēšana supervīzijā ir komunikācijas rezultāts, kas atklāj trūkumus (deficitus) klientos, kā arī pašos speciālistos (Watzlawich, Bavelas, & Jackson, 1967). Tiek uzskatīts, jo speciālisti precīzāk spēj definēt pamatmērķus, jo vairāk viņi tiek pasargāti no profesionālās izdegšanas riska (Caspi & Reid, 2002, p. 3, p. 270).

Kritērijs **analītiskā reflektēšana** attiecināms uz sociālā gadījuma vispārināšanu, kas ļauj sociālā gadījuma izveidoto aprakstu sadalīt atsevišķās detalizētās sastāvdaļās, precizējot problēmsituācijā iespējamās cēloņsekas un to risināšanai visus nepieciešamos resursus: zināšanas, prasmes, kā arī relevanto informāciju u.c. Analītiskās reflektēšanas īstenošana ir nepieciešama, lai izzinātu informāciju par sociālo darbinieku profesionālajām vajadzībām un

grūtībām, to izpratni un ierobežoto resursu izmantošanu (*Yelloly & Henkel, 1995, p. 24*). Pamatjautājumi, kas palīdz katram supervīzijas dalībniekam īstenot analītisko reflektēšanu ir šādi: “Kas ir noticis?”; “Kas ir darīts pareizi?”; “Ko citi ir darījuši pareizi?”; ”Kas noticis nepareizi?”, vai “Kas vairs nav labojams?”.

*11. tabula. Kritērija analītiskā reflektēšana rādītāju pamatojums un raksturojums*

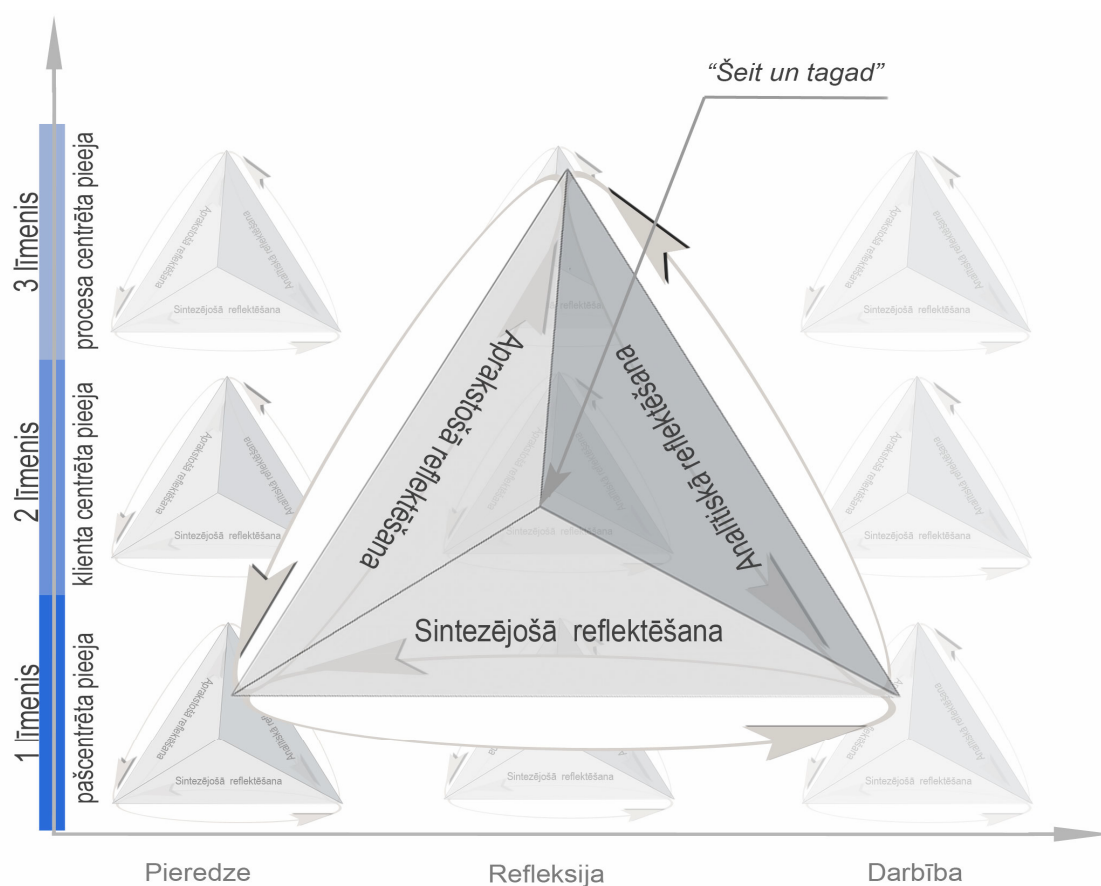
N. p. k.	Analītiskās reflektēšanas kritēriju rādītāji	Analītiskās reflektēšanas rādītāju raksturojums
1.	Pozitīvās pieredzes noteikšana	Pozitīvās (un negatīvās) pieredzes noteikšana. Pozitīva (vai negatīva) pieredzes reflektēšana norāda uz savu personīgo izjūtu apzināšanos, pozitīvu attieksmi un gaisotni konkrētajā sociālajā vidē, raugoties caur starppersonu pozitīvo attiecību prizmu organizācijā, mācīšanās kultūras kontekstā ( <i>Hawkins &amp; Shohet, 2000, p. 176; Munson, 2002, p. 26, p. 333; Bán &amp; Wiesner, 2009, p. 79</i> ). Pozitīvās (vai negatīvās) pieredzesnoteikšanas spēja norāda uz „pārmaiņām, kas rada pārmaiņas pašos cilvēkos” ( <i>Gray &amp; Webb, 2009, p. 1–10</i> ).
2.	Negatīvās pieredzes noteikšana	Negatīvās pieredzes noteikšana saistīta ar negatīvām emocijām, kas ļauj identificēt speciālistu spēju darboties paaugstināta stresa apstākļos un laikus pamanīt profesionālās izdegšanas potenciālos riska faktorus ( <i>Hawkins &amp; Shohet, 2000</i> ) izanalizēt tos un arī sasaitīt ar konkrēto notiekošo procesu ( <i>Trevithick, 2005</i> ).
3.	Situācijas izvērtēšana	Konkrētas darba situācijas izvērtēšanā nozīmīgas ir savstarpējās attiecības, kas veido starppersonālo konfliktu risināšanas prasmes, ar ko sociālie darbinieki, kā arī citu palīdzošo profesiju pārstāvji sastopas ikdienā. Tā ir jaunas pieredzes gūšana, kas nozīmīga kļūst supervizora kā skolotāja un konsultanta darbībā ( <i>Wilson, 1981; Kadushin, 2002, p. 195–199; Caspi &amp; Reid, 2002, p. 132–133</i> ).
4.	Faktu precizēšana	Faktu precizēšana un konkretizēšana nepieciešama pierādījumu un diagnozes uzstādīšanā un statistisko rādītāju noteikšanā ( <i>Munson, 2002, p. 55</i> ). Faktu precizēšana sekmē profesionālo zināšanu un prasmju novērtēšanu, darbinieku patstāvīgumu un ļauj īstenot agrāk nebijušas darbības modelēšanu vai situācijas pārveidošanu vēlamā darbībā ( <i>Thorpe &amp; Clifford, 2003, p. 7; Lillia, 2005, et al.</i> ).
5.	Jaunu zināšanu identifi un integrēšana	Supervīzijas dalībnieku reflektīvā darbībā tiek ģenerētas un konstruētas jaunas zināšanas ( <i>Schon, 1983</i> ), kā arī pieredze ( <i>Creswell, Goodchild &amp; Turner, 1996; Grundmane, 2006; Creswell, 2009</i> ). Praksē gūtā pieredze sniedz jaunas zināšanas, ( <i>Dewey, 1916/1997; Proctor, 1987; Lave, Wenger, 1991; Nicolini, Gherardi, &amp; Yanow, 2003</i> ). Ir jāņem vērā, ka mūsdienās ierastie mācību, dzīves un darba veidi strauji mainās, līdz ar to jāmainās arī ierastajiem darbības veidiem, rodas nepieciešamība nemitīgi iegūt jaunas zināšanas, kā arī integrēt tās praksē.

Kritērijs **Sintezējošā reflektēšana**. Pēc analītiskās reflektēšanas rodas nepieciešamība sintezēt (apvienot) gūtās zināšanas un pieredzi, kam pamatā ir iegūtā informācija, atziņas, kas palīdz izprast un izstrādāt augstāka līmeņa problēmas attīstības noteicošos faktorus un tendences. Sintezējošās reflektēšanas kritērija pamatjautājums ir “kas būtu darāms?” un “kādas vēl alternatīvas darbības būtu jāveic?”, “ko tagad tu darītu citādi?” (*Gibbs, 1988; Jasper, 2003*).

12. tabula. Kritērija sintezējošā reflektēšana rādītāju pamatojums un raksturojums

N. p. k.	Sintezējošās reflektēšanas kritēriju rādītāji	Sintezējošās reflektēšanas rādītāju raksturojums
1.	<i>Nepieciešamās darbības apzināšana</i>	Reflektīvā darbība sociālajiem darbiniekiem ļauj formulēt nepieciešamo atbalstu, kas būtu īstenojams mācoties no savas pieredzes un pilnveidojot savu profesionālo meistarību. Nepieciešamo darbību apzinot, praktiķi spēj teorētiski pamatot un argumentēt savus lēmumus, savukārt teorētiķi var sekmēt prakses pilnveidošanos (Jones & Joss, 1995, p. 23; Payne, 2005, p. 4; Kristapsone, 2008, 25. lpp.).
2.	<i>Risinājumu veidu identificēšana</i>	<i>Risinājumu veidu identificēšana</i> nozīmē veikt risinājuma alternatīvu iespēju izvērtēšanu un stratēģiju izvēli, kā arī veiksmīgu nepieciešamo resursu piesaistīšanu. Saskaņā ar Profesijas standartu un Ētikas kodeksu sociālā darbinieka profesionālo vērtību pamatā ir iniciatīva un atbildība. Šajos dokumentos ir uzsvērts, ka sociālajiem darbiniekiem ir jābūt profesionāli ieinteresētiem pilveidot savas zināšanas un prasmes darba dzīves garumā, aktīvi iesaistoties supervīzijas procesā un reflektējot par sociālo problēmu risinājumu veidu identificēšanu (Dewey, 1919/1933; Ekstein & Wallerstein, 1972, p. 254–255; Kadushin, 2002, p. 199–212).
3.	<i>Risinājumu rezultātu prognozēšana</i>	<i>Risinājumu rezultātu prognozēšana</i> ietver proaktīvu darbību kopumu, kas ļautu prognozēt vēlamu mērķu sasniegšanu, modelējot jaunus risinājumu veidus (Kadushin, 1992, p.292; Wager & Mory, 1993, p. 55–73), gan arī mācoties no gūtās pieredzes.
4.	<i>Situācijas Pārveidošana vēlamā darbībā</i>	<i>Situācijas pārveidošana vēlamā darbībā</i> bieži vien ir saistīta ar resursu ekonomisku izmantošanu: vēlamā rezultāta paātrināšana; laika racionalizēšana un vadīšana; darbinieku patstāvīguma sekmēšana; konstruktīvas atgriezeniskās saites nodrošināšana (Thorpe & Clifford, 2003, p. 7; Lillia, 2005, et al.).
5.	<i>Lēmumu pieņemšana supervīzijā</i>	<i>Lēmumu pieņemšana supervīzijā</i> var notikt pamatojoties uz jauniegūto informāciju un jaunu prasmju praktizēšanu, kas cieši saistīta ar atgriezeniskās saites īstenošanu (Kruse, Louis, Bryk, et al., 1995; Askew & Lodge, 2000; Sergiovanni & Starratt, 2007, et al). Atbilstīgu lēmumu pieņemšana izriet no nepieciešamības novērst traucējošos faktorus un veikt korekcijas, kas izpaužas gan verbāli, gan sejas izteiksmē, gan biheiviorālās izpausmēs, supervīzijas dalībnieki var noteikt komunikācijas efektivitāti un pieņemt piemēram. Šādās situācijās ir nepieciešams atkārtoti pārjautāt un noskaidrot, jo katra ideja, kas aktualizējas procesā, ir kā vērtība, kas caur atgriezenisko saiti var tikt savlaicīgi pamanīta. Ja sniegtā ideja tiek atzīta kā vērtība arī citiem, tad supervīzijas dalībnieks, saņemot atgriezenisko saiti, izjūt atzinību (Certo, 2008, p. 259).
6.	<i>Agrāk nebijušas darbības modelēšana</i>	Sintezējošā reflektēšana veido ne tikai spēju kritiski domāt, bet arī spēju patstāvīgi un bez subjektivitātes veidot kritiskus spriedumus, „kuri nepieciešami jaunu lēmumu pieņemšanai un agrāk nebijušas darbības realizēšanai” (Rubene, 2004). Balstoties uz savu un kolēģu pieredzi, veidojas jauna, mērķtiecīgā darbībā integrēta profesionāli nozīmīga pieredzi. Jaunas darbības modelēšanā ir nepieciešama konstruktīva atgriezeniskā saite radot sistēmiski vienotu perspektīvu (Askew & Lodge, 2000).
7.	<i>Darbības plāna izveide</i>	<i>Darbības plāna izveidē</i> nozīmīga ir pieredzes, reflektēšanas un darbības komponentu apvienošana (Jasper, 2003). Katram supervīzijas dalībniekam būtu jāizsaka savas ekspektācijas par izmaiņām, kas būtu jāparedz, kā arī jānosauc šķēršļi, kas norāda uz to, kā trūkst, lai plānoto veiktu labāk (Hawkins & Shohet, 2000, p. 147). Noslēgumā svarīga ir darbības plāna izstrāde problēmsituācijas uzlabošanai, plāna ieviešana, kā arī darbības efekta novērošana (Yelloly, Henkel, 1995, p. 27), kas nepieciešama nākamā darbības cikla uzskāšanai.

Reflektīvās darbības kritēriju izpētes rezultātā jāuzsver, ka minētie kritēriji ir savstarpēji saistīti un lineāri pakārtoti, taču vadoties pēc D. A. Kolba (*Kolb, 1984*) teiktā, ka katra indivīda mācīšanās notiek saskaņā ar individuālo pieredzi un mācīšanās stilu, reflektīvās darbības kritēriji var realizēties integratīvi (sk. 14. attēlu). Turklāt P. Džarviss (*Jarvis, 2007*) uzsver, ka mācīšanās notiek vienmēr arī sensitīvi, izmantojot visas cilvēka piecas maņas: *skaņu, redzi, tausti, garšu un smaržu*. Katru jaunu situāciju cilvēks, pirmkārt, uztver sensitīvi, attīstot klausīšanās, runāšanas un domāšanas refleksiju. Tas ļauj sekmīgāk integrēt teorētiskās zināšanas praksē, identificēt sociālā gadījuma problēmu un rast alternatīvus risinājumus. P. Džarvisa uzskati pārkonstruē D. A. Kolba pieaugušo mācīšanās modeli, izvirzot reflektīvo mācīšanos kā darbību, kas attīsta gan prasmes, gan arī uztur ciešu saikni ar praksei nepieciešamo sensitīvo specifiku sociālā kontekstā, ko var izteikt šādi: **pieredze** – sociālā situācija – epizodiska pieredze – doma (**refleksija**) – eksperiments – **darbība** – novērtējums – iegaumēšana – jauna pieredze.

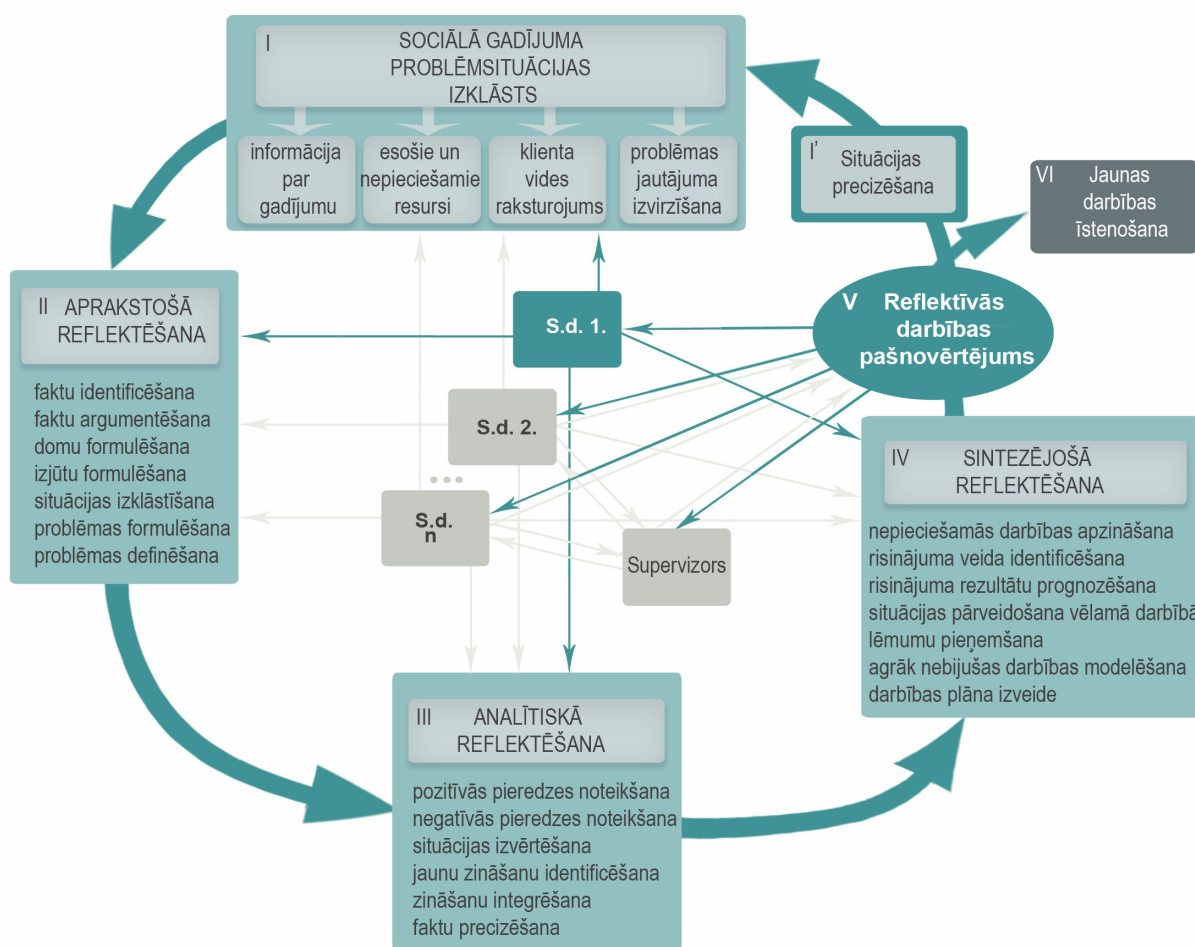


14. attēls. Reflektēšanas integratīvās struktūras attīstība

14. attēlā redzamo „Reflektēšanas integratīvo struktūru” veido divas dimensijas, kuru atskaites sistēma ir nosacīti vertikālā ass, kas norāda uz reflektīvās darbības trīs līmeņu attīstības dimensiju (*Ховкинс & Шохет, 2002, p. 114; Certo, 2008*), kur katrs no šiem

līmeņiem ļauj novērtēt supervīzijas dalībnieka reflektīvās darbības veidošanās pakāpi. Savukārt horizontālā ass iezīmē laika dimensiju, kas, ievērojot reflektīvās darbības komponentus, ļauj supervīzijas dalībniekiem elastīgi pārvietoties atkarībā no individuālās pieredzes, spējas gan reflektēt, gan modelēt jaunu darbības veidu.

Apkopojot izpētītos reflektīvās darbības kritērijus, to rādītājus, kā arī atklāto reflektēšanas integratīvo struktūru ir iespējams to uzskatāmi parādīt modelī (sk. 15. attēlu), kas shematiski atveidots kā supervīzijas reflektīvās darbības viens cikls, kurā viens no supervīzijas dalībniekiem (S. d. 1.) prezentē sociālā gadījuma problēmsituāciju.



15.attēls. Reflektīvās darbības modelis sociālo darbinieku supervīzijā

15. attēlā atspoguļotās bultas norāda uz procesa virzību, kas reflektīvās darbības rezultātā sasniedz *Jaunas darbības īstenošanas* mērķi. Supervīzijas reflektīvās darbības mērķis ir uzskatāms par sasniegtu, ja sociālais darbinieks ir saņēmis atgriezenisko saiti no visiem supervīzijas procesa dalībniekiem un veicis pašnovērtējumu, kā arī visi procesa dalībnieki ir vienlīdz aktīvi un ieinteresēti iesaistījušies, analizējuši un novērtējuši sadarbības procesu.



### 3. Sociālo darbinieku reflektīvās darbības veidošanās supervīzijā

#### 3.1. Pētījuma dizains, metožu un struktūras apraksts

Šajā apakšnodaļā apskatīts pētījuma dizains un tā organizācijas hronoloģiskā secība, kas pamato pētnieciskās metodoloģijas izvēli. Raksturota pētījuma bāze, kā arī aprakstīts, kādā veidā empīriski aprobētas teorētiskajā daļā gūtās atziņas. Formulējot jēdzienu *pētījuma dizains*, uzmanība jāpievērš tā lietošanas atšķirīgām nozīmēm. Plašākā nozīmē *pētījuma dizains* ietver visu pētījuma procesu – no pētījuma tēmas izvēles līdz iegūto rezultātu publicēšanai (Creswell, 2009). Šaurākā nozīmē, minot aptauju kā vienu no pētījuma dizainiem vai kā pētījuma datu iegūšanas metodi, vai arī kā pētījuma plānu (Flick, 2007, 135–136; Kamerāde, 2011, 50. lpp.).

Nobela prēmijas laureāts (*The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel, 1978*), ekonomists Herberts Saimons (*Herbert Alexander Simon, 1916–2001*) jēdzienu *dizains* definēja kā līdzekli mērķu sasniegšanai, savukārt K. Mārtinsone u. c. (Mārtinsone, 2011, 278. lpp. u. c.) jēdzienu *pētījuma dizains* skaidro kā pētījuma plānu un procedūras, kas ietver pētnieka lēmumus, sākot ar plašiem pieņēmumiem līdz detalizētām datu vākšanas un analīzes metodēm. Apkopojot iepriekš teikto, pētījuma dizains ir filosofisko pieņemumu, izziņas stratēģiju un konkrētu metožu krustpunkts, tāpēc var uzskatīt, ka pamatā dizaina izvēle ir atkarīga no katra atsevišķā gadījuma.

Pētījuma dizaina izvēli ietekmē gan praktiski, gan arī ētiski apsvērumi, piemēram: finansiālie līdzekļi, pētāmas grupas pieejamība, ētisko un morāles principu ievērošana u. c. Sociālā darba supervīzijas izpēte, kas pagaidām Latvijas situācijā ir attīstības posmā, ir nepieciešama, lai šo profesionālās pilnveides jomu attīstītu kā profesionālu – atbilstošu sociālā darbinieka vajadzībām. Tas ļautu sociālajiem darbiniekiem saņemt gan izglītojošu, gan emocionālu atbalstu, gan arī veicinātu sociālā darba profesijas attīstību un īstenotu pastāvīgu profesionālās pilnveidošanās praksi. Sociālā darba profesijas būtība, sociālo darbinieku darbība un supervīzijas teorētiskais pamatojums norāda galvenos virzienus un mērķus, kas būtu pilnveidojami un sasniedzami ar pētījumā gūtajiem rezultātiem. Šajā pētījumā jēdziens „dizains” tiek lietots kā datu ievākšanas un analīzes plāns. Šāda pieeja ir piemērota, lai uzskatāmi atspoguļotu, kā datu iegūšanas plāna izvēle ir saistīta ar pētījuma mērķi, jautājumiem un hipotēzi, kā arī iegūto rezultātu atbilstību zinātniskā stipruma kritērijiem (Flick, 2007, p. 135; Kamerāde, 2011, 49. lpp).

#### ***Pētījuma veids un tā pamatojums***

Pētījuma dizaina galvenais uzdevums ir nodrošināt izvirzīto jautājumu apstiprinājumu, kas izriet no izvirzītā mērķa (Mārtinsone, 2011, 49), taču jēdzienu *dizains* dažkārt lieto kā

sinonīmu vārdam „veids”, kas ir cieši saistīts ar pētījuma procesa loģiku un struktūru. Šī pētījuma pamatojums veidots pēc izglītības pētījumu veidu klasifikācijas: izmantojamība, izmantotās metodes, pētnieciskais jautājums un datu ieguves process (*Geske un Grīnfelds, 2006; Kristapsone, 2008, 56. lpp.*).

**Pēc izmantojamības** pētījums *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā* ir klasificējams kā lietišķs pētījums, jo tiek meklēts problēmas risinājums praktiskam mērķim, lai funkcionāli risinātu konkrētus aktuālus uzdevumus (*Geske un Grīnfelds, 2006, 21. lpp.; Kristapsone, 2008, 56. lpp.; Mārtinsone, 2011, 17. lpp.*). Pētījuma mērķis ir atklāt sociālā darba supervīzijas pedagoģisko būtību un izpētīt sociālo darbinieku reflektīvo darbību supervīzijā. Reflektīvās darbības atklātie kritēriji palīdzētu sociālajiem darbiniekiem saņemt nepieciešamo atbalstu, mācoties no savas pieredzes un pilnveidojot savu profesionālo meistarību supervīzijā. Pētījuma gaitā, izpētot zinātnisko literatūru un sociālā darba supervīzijas prakses struktūru, varēja novērot, ka reflektīvo modeļu veidi var būt daudzveidīgi un tie ir praktizējami saskaņā ar katra supervizora personīgo teorētisko pamatojumu, kas atbilst viņa izglītībai un pieredzei. Praktiskajā pētījumā gūtie rezultāti ir praktiski izmantojami sociālā darba supervīzijā, taču vienlaikus arī pilnveidojami, ja reflektīvā darbība tiks īstenota atbilstoši kādas citas mērķa grupas vajadzībām.

**Pēc izmantotās metodes** pētījums ir neeksperimentāls, jo tiek pētīts sociālo darbinieku supervīzijas process (situācija), neveicot nekādu ietekmi vai iedarbību uz notiekošo (*Geske un Grīnfelds, 2006, 22; Kristapsone, 2008, 57. lpp.*), kā arī nemeklējot problēmā jēlkādas cēloņsakarības. Pētot sociālā darba supervīzijas procesu, metodoloģisko stratēģiju noteica teorijas un prakses vienotības princips. Lai gan sociālā darba profesijā vēsturiski prakse dominē pār teoriju, jo tieši praksē tiek izvirzītas prasības teorijas attīstībai, tomēr teorijas un prakses vienotības princips paredz nepieciešamību praktiķiem spēt teorētiski pamatot un argumentēt savus lēmumus, savukārt teorētiķiem sekmēt prakses pilnveidošanos (*Jones & Joss, 1995, p. 23; Payne, 2005, p. 4; Kristapsone, 2008, 25. lpp.*).

Šim pētījumam eksperiments nebija piemērojams, jo, izvēloties mērķa grupu, viens no specifiskajiem nosacījumiem bija profesionālās ētikas un konfidencialitātes ievērošana (*Geske un Grīnfelds, 2006. 18.–19. lpp.; Flick, 2007, p. 44–53*) atbilstoši Sociālo darbinieku ētikas kodeksam. Kā jau pētījuma teorētiskajā daļā teikts, supervīzijā sociālie darbinieki ir predisponēti gan emocionālai atbrīvotībai, gan arī savu profesionālo grūtību atklātai atzīšanai kolēģu vidū. Tas ir viens no svarīgākajiem riska faktoriem, kas var izraisīt noliegumu supervīzijai, jo pamatā ir supervīzijas dalībnieku bailes no savstarpēji nosodošas attieksmes. Neievērojot šo nosacījumu, sociālie darbinieki var tikt pakļauti „spiedienam” no vadības un riskam zaudēt darbavietu. Neeksperimentāla pētījuma pieeja noteica pamatmetodes un dizaina

izvēli – pētījumā tika izmantots jauktais secīgais kvantitatīvi kvalitatīvais pētnieciskais dizains (*Tashakkori & Teddlie, 2003; Geske, Grīnfelds, 2006; Cropley, 2002*), izmantojot triangulāciju (*Kvale, 1996*).

Izvēlētais pētījuma dizains noteica pētījuma iekšējo loģiku – nepieciešamību veikt pilotpētījumu, lai noskaidrotu sociālo darbinieku attieksmi, zināšanas, pieredzi par supervīziju, tad veikt kvantitatīvu pētījumu, izzinot sociālo darbinieku uzskatus un pieredzi par reflektīvās darbības pielietošanu supervīzijas procesā, un visbeidzot – ar kvalitatīvā pētījuma palīdzību izzināt, kā reflektīvā darbība notiek supervīzijas praksē. Divas atšķirīgas pieejas datu vākšanā paredz triangulācija, jo abas datu kopas ir pilnīgi neatkarīgas. Šādu datu izmantošana analīzē ir vienkārša, jo divu pētījumu rezultāti var tikt salīdzināti cerībā iegūt vispārīgāku un uzticamāku izziņas priekšmeta ainu (*Kropļijs, Raščevska, 2004*). Turklāt vairāki pētnieki norāda, ka jaukto kvantitatīvo un kvalitatīvo metožu izmantošana papildina viena otru un kompensē ierobežojumus, kas piemīt katrai metodei atsevišķi (*Brewer & Hunter, 1989; Greene & Caracelli, 1997; Creswell, Goodchild & Turner, 1996*).

***Pēc problemātikas un pētnieciskā jautājuma*** pētījums ir raksturojams kā gadījuma pētījums, kurā analizēta un aprakstīta situācija tās dabiskajā vidē, izmantojot vairākas datu ieguves metodes (*Kamerāde, 2011, 59. lpp.*). Gadījuma pētījums var būt arī piemērojams, ja tiek izvēlēti daži gadījumi (*Geske, Grīnfelds, 2006, 22. lpp.*), kā tas ir šajā pētījumā, analizējot video datus no četrām supervīzijas sesijām.

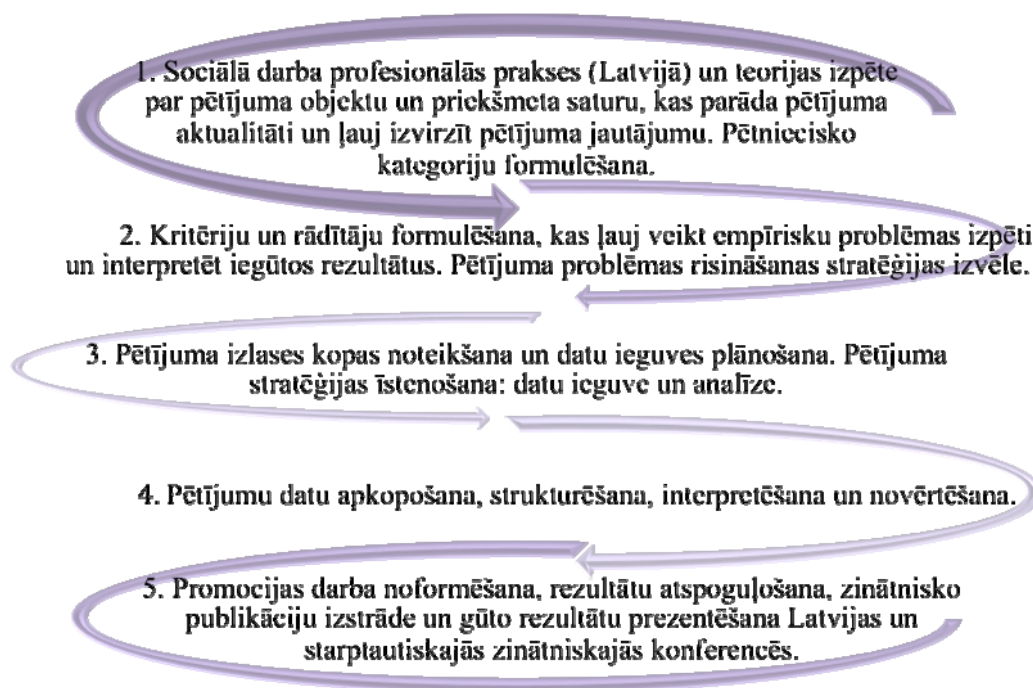
Izvēloties gadījuma pētījuma veidu, metodoloģiskais pamats tiek noteikts, ievērojot darbības pētījuma principus, kas nosaka parādības procesuālās attīstības izpēti darbībā un nepretendē uz rezultātu vispārinājumu attiecībā uz citām situācijām un mērķa grupām. Uzskatot, ka darbības pētījums ir metodoloģiski eklektisks (tas pieļauj viedokļu daudzveidību, kvalitatīvo un kvantitatīvo datu vākšanas metožu izvēli, to apkopošanu un apstrādes metožu kombinēšanu), tiek saglabāti darbības pētījuma raksturīgākie elementi: cikliskums un pētījuma posmu savstarpēji secīga saistība. Darbības pētījums ir process, kurā tiek ievērota dalībnieku daudzveidīgā pieredze, sadarbībā un refleksijā tiek ģenerētas un konstruētas jaunas zināšanas (*Schon, 1983*) un pieredze (*Creswell, Goodchild & Turner, 1996; Grundmane, 2006; Creswell, 2009*). Katrs pētījuma posms beidzas ar pāreju uz nākamo posmu, un pētījuma pamatā ir viena reprezentatīva izlase. Tādējādi var uzskatīt, ka šī pētījuma vispārinājumus var interpretēt, attiecinot tos uz līdzīgām pētījuma vidēm, kurās var pielietot šādu teorētisko pamatojumu (*Pipere, 94.–95. lpp.*), kā arī tas ir adaptīvs un attīstāms pētījuma gaitā (*Geske, Grīnfelds, 2006, 46. lpp.*).

***Pēc datu ieguves procedūras.*** Pētījuma dati tika iegūti: pētot un analizējot pedagoģijas, sociālā darba un citu zinātņu nozaru zinātnisko literatūru (*Geske, Grīnfelds, 2006, 23. lpp.*;

Pipere, 2011, 157.–168. lpp.) veicot aptaujas (anketēšanu un intervijas), kā arī novērošanu un teksta segmentu kvalitatīvo kontentanalīzi.

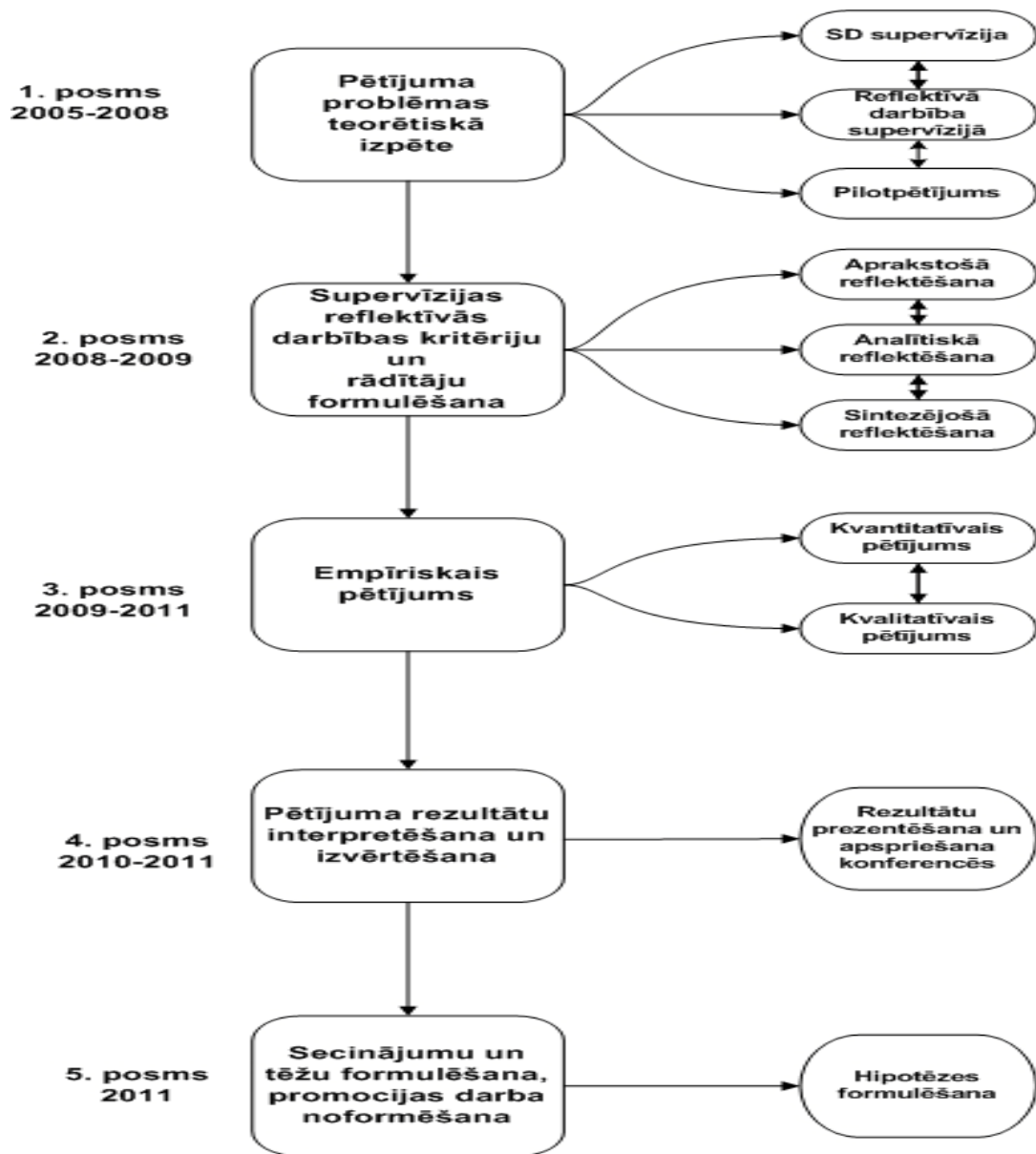
Pētījuma teorētiskais vadmotīvs ir induktīvs (Flick, 2007), jo veltīts jaunu atziņu veidošanai supervīzijas praksē, meklējot atbildes uz jautājumiem, kā būtu organizējama supervīzijas darbība, lai tā būtu pedagoģiski pamatota un mērķtiecīga, kā sociālie darbinieki var mācīties supervīzijas procesā, balstoties uz savu un kolēģu pieredzi, tādējādi veidojot jaunu, mērķtiecīgā sadarbībā integrētu profesionāli nozīmīgu pieredzi.

Pēc klasifikācijas šim pētījumam ir piemērojams kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains (Flick, 2007, p. 295). Pētījuma dizainu veido kvalitatīvas un kvantitatīvas metodes ar kvalitatīva pētījuma mērķi – abas lietotas secīgi. Kvantitatīvo aptauju apstrāde izmantota kā fons, lai detalizēti paskaidrotu un pamatotu novēroto respondentu reflektīvo darbību supervīzijā. Ņemot vērā iepriekš teikto, ir iespējams uzskatāmi attēlot pētījuma struktūru, kam pamatā ir pieci posmi (sk. 16. attēlu).



16. attēls. Pētījuma struktūra

Turpinājumā aplūkosim pētījuma struktūru detalizētāk (sk. 17. attēlu), pa posmiem, atspoguļojot laika resursu izmantojumu (Flick, 2007, p. 139–140) un tā periodu saturisko piepildījumu, kā arī katrā pētījuma posmā izmantotās datu ieguves metodes.



17. attēls. Promocijas darba pētījuma posmi

Nozīmīgu ieguldījumu šī pētījuma tapšanā ir devis *pirmspromocijas darba pētījuma posms* no 2002. līdz 2004. gadam, kad tika veikts maģistra darbs „Sociālo dienestu vadītāju supervīzēšana”. Maģistra darba rezultāti tika apspriesti supervīzoru ekspertu grupas diskusijā Eiropas nacionālo supervīzijas organizāciju (*ANSE – Association of organisations for supervision in Europe*) 2. konferencē 07.05.2004.–08.05.2004., Leidenē (Nīderlande). Pētot Sociālo dienestu vadītāju izpratni par supervīzijas nepieciešamību un iespējām to nodrošināt Latvijā, varēja secināt, ka pastāv pretrunas starp sociālo darbinieku atbalsta nepieciešamību darbā un sociālo institūciju vadītāju izpratni, un nevēlēšanos supervīziju nodrošināt. Par to liecināja sociālo darbinieku un sociālo dienestu vadītāju komunikācijas problēmas, zināšanu trūkums par supervīziju, finansiālo resursu ierobežojums, likumdošanas nepilnības, kā arī praktizējošo supervīzoru zemā kompetence, kas radījusi sociālajiem darbiniekiem traumatisku

pieredzi. Pētījuma rezultāti apliecināja nepieciešamību pēc izglītojošiem pasākumiem supervīzijas popularizēšanā un arī pašas supervīzijas procesa mērķtiecīgas un strukturētas attīstīšanas. Pētījuma respondentu atbilžu pārsvars liecināja par izglītojoša atbalsta gaidām un nepieciešamību izrunāt un dalīties savā darba pieredzē ar kolēģiem. Maģistra darba pētījums noteica motivāciju turpināt tālākās studijas doktorantūrā ar mērķi izpētīt sociālo darbinieku reflektīvās darbības veidošanos supervīzijā.

### ***Promocijas darba pētījuma bāzes raksturojums***

*Kvantitatīvā pētījuma bāze.* Pilotpētījumā iesaistīts 161 respondents – studējošie sociālie darbinieki, kuri apguvuši studiju kursu „Supervīzija sociālajā darbā” (2KP), kas iekļauts studiju moduļa „Klientu sociālā gadījuma risināšanas metodika” (16 KP) saturā. Respondenti tika atlasīti pēc diviem pamatkritērijiem: iegūta sociālā darba prakses un supervīzijas pieredze.

Reflektīvās darbības sociālo darbinieku supervīzijā izpratnes un tās veidošanās nosacījumu izpētē iesaistīti 84 Latvijas Sociālo dienestu sociālie darbinieki, kuri strādā saskaņā ar MK 10.03.3008 noteikumiem Nr. 159 „Noteikumi par valsts mērķdotāciju apmēru un nosacījumiem sociālo darbinieku amatalgu paaugstināšanai” – sociālie darbinieki, kas strādā ar ģimenēm ar bērniem.

*Kvalitatīvā pētījuma bāze* tika izvēlēta Rīgas Kurzemes rajona Sociālajā dienestā, kura Atbalsta nodaļā ģimenēm ar bērniem tika izveidota struktūrvienība – Bolderājas Ģimenes atbalsta centrs. Šāda veida struktūra bija izveidota kā radoši eksperimentāls projekts, kas nepieciešams, lai sniegtu kvalitatīvu sociālo pakalpojumu tieši ģimenēm ar bērniem, kuras nonākušas noteiktu sociālo problēmu risināšanas grūtībās.

Ģimenes atbalsta centra darbības profesionāli teorētiskais pamatojums ir balstīts psihosociāla darba ietvaros un realizējas kā klienta-centrēta konsultēšana, neizslēdzot sistēmisko pieeju ģimenes konsultēšanā, kā arī grupu darba praksi, kas orientēta uz sociālās iekļaušanās un kopienas resursu attīstību.

Ģimenes atbalsta centra sastāvā – vienpadsmit profesionāļi no kuriem astoņi ir sociālie darbinieki, visi ar augstāko profesionālo izglītību sociālajā darbā. Tai skaitā: divi ieguvuši maģistra grādu sociālajā darbā; strādā viens sociālais darbinieks ar doktora grādu pedagoģijā; viens sociālais darbinieks studē doktorantūrā un viens studē augstskolā sociālā darba studiju programmas pēdējā kursā. Ģimenes atbalsta centrā starpprofesionālas sadarbības ietvarā strādā divi psihologi, kas sadarbībā ar sociālajiem darbiniekiem – sociālo gadījumu vadītājiem – sniedz klientiem psiholoģisku palīdzību. Viens psihologs strādā eksistenciālās psihoterapijas ietvaros un orientējas pārsvarā uz pieaugušajiem klientiem, lai gan pēc nepieciešamības konsultē arī bērnus, izmantojot smilšu terapiju un smilšu spēļu terapiju. Otra psihologa

teorētiskais pamats ir *Marte – Meo* metode, kas sniedz atbalstu vecāku un bērnu attiecību veidošanā un ģimenes saskarsmes jautājumu risināšanā. Vēl viens speciālists pilda informatora pienākumus.

Lai atspoguļotu pētījuma aktualitāti – reflektīvās darbības nepieciešamību sociālo darbinieku supervīzijā – un varētu formulēt pētnieciskās kategorijas, pētījuma *pirmajā posmā*, veicot pētījuma problēmas teorētisko izpēti, bija nepieciešams aplūkot ne tikai sociālā darba profesionālo praksi un teoriju Latvijā, bet svarīgi bija izpētīt arī pasaules pieredzi supervīzijas attīstībā. Tā kā supervīzija Latvijā ir uzskatāma par jaunu parādību sociālajā darbā un arī sociālo darbinieku tālākizglītībā, tad bija nepieciešams noskaidrot sociālo darbinieku profesionālās vajadzības, kas būtu jānodrošina supervīzijā, un izpētīt izpratni par supervīzijas uzdevumiem. Pirms pamatpētījuma izvirzīto jautājumu precizēšanai bija nepieciešams **pilotpētījums**.

*Pilotpētījuma* mērķis – noskaidrot studējošo sociālo darbinieku izpratni par supervīzijas būtību un mērķiem, kas atspoguļo studijās gūtās teorētiskās zināšanas, gan arī prakses pieredzi, kas veidojusies iesaistoties supervīzijā. Šie dati bija nepieciešami, lai iegūtu atgriezenisko saiti par pētāmo lauku. Pilotpētījumā izmantota aptaujas metode ar paš aizpildāmas anketas palīdzību (angl. *self-completion questionnaires*) (sk. 1. pielikumu), kas ir piemērota, lai iegūtu kādas grupas dalībnieku privātu sensitīvu informāciju, respondentiem pašiem patstāvīgi aizpildot anketas (*Rutkovska, Daugavietis, 2011, 26. lpp.*). Paš aizpildāmas anketas formāts ir plaši izmantojams kā datu vākšanas metode veselības aprūpes, izglītības un sociālo zinātņu zinātniskajos pētījumos (*Bowling, 1997; Lister-Sharp et al., 1999; Scott & Usher, 1999*). Šīs metodes priekšrocība ir tās administrēšanā, kas neprasa lielu laika un izmaksu ieguldījumu.

Aptauja kā metode ļauj iegūt empīriskas izpētes datus, kas ir veids, kas ļauj fiksēt „lietu pašreizējā stāvokļa momentuzņēmumu” (*Denscombe, 2010, Pipere, 2011, 157. lpp.*). Aptaujas anketas metode tika izvēlēta, jo informācija bija nepieciešama no pētāmās problēmas nesēja, supervīzijas dalībnieka. Saturiski tā tika sastādīta ar daļēji atvērtiem jautājumiem – pēc nepabeigto teikumu principa, kas dod iespēju sniegt savu atbildes variantu (*Pipere, 2011, 161. lpp.*). Veidojot anketas saturu, uzmanība tika pievērsta problēmas izpaušmēm, kas nav novērojamas tiešā veidā, kā arī anketās tika prognozēts iegūt informāciju gan par sociālo darbinieku darbības motīviem attiecībā uz supervīziju, gan arī pašas supervīzijas darbības rezultātiem.

Aptaujas bāzi veidoja 161 respondents. Respondentu izlase noteikta, izvēloties sociālā darba studiju programmas otrā studiju gada studentus, kas ir arī sociālā darba praktiķi un vairākums ir guvuši supervīzijas pieredzi, vai arī ir informēti par savu kolēģu pieredzi. Aptauja

notika noslēdzoties studiju modulim „Klienta sociālā gadījuma risināšanas metodika” (16 KP), pēc studiju kursa „Supervīzija sociālā gadījuma vadīšanā” (2KP).

Respondenti anketu aizpildīja pētnieka klātbūtnē, taču izslēdzot pētnieka ietekmi. Atvērto jautājumu izmantošana pilotpētījumā tika izvēlēta tādēļ, ka atvērtie jautājumi ļauj adekvāti atbildēt uz sarežģītiem jautājumiem, respondenti var atbildēt daudz detalizētāk un paskaidrot savas atbildes, kā arī var tikt atklāti iepriekš neparedzami atklājumi (*Alreck & Settle, 2003, p. 118*). Pašaizpildāmo anketu izmantošana tiek uzskatīta par cilvēkorientētu pieeju, tā ir ērta respondentiem, bet vienlaikus var arī radīt sarežģījumus pētniekam, anketu apstrādājot (*Sim & Wright, 2000, p. 77*). Šāda datu ieguves procedūra tiek vērtēta kā kvalitatīvās un kvantitatīvās stratēģijas integratīva konstrukcija (*Flick, 2007, p. 39*), kā viena metode, kas apvieno pieejamos laika un finanšu resursus (*Rutkovska, Daugavietis, 2011*), kompensē ierobežojumus (*Brewer & Hunter, 1989; Greene & Caracelli, 1997; Creswell, Goodchild & Turner, 1996*), kas piemīt katrai metodei atsevišķi, lai pēc iespējas ātrāk varētu precizēt pētījuma problēmu un izvirzīt pētījuma jautājumus.

Pašaizpildāmā anketa veidota kā respondentam draudzīga – viegli uztverama un patstāvīgi aizpildāma (sk. 3.2. apakšnodaļu; 1., 2., 3. tabulu; 1. pielikumu), kā arī neietvēra tiešus jautājumus par izjūtām supervīzijas laikā, kas varētu izraisīt satraukuma risku (*Kropļijs & Raščēvska, 2004, 80. lpp.*). Pēc visu anketu aizpildīšanas pilotpētījuma rezultātu analīzei izmantotas relatīvā biežuma tabulas, kā arī Kronbaha alfas koeficients. Relatīvā biežuma tabulas attēlo atbilžu skaitlisko sadalījumu (*biežumu*), atbilžu procentuālo sadalījumu, par bāzi aprēķiniem izmantojot visu aptaujāto skaitu (*relatīvo biežumu*), atbilžu procentuālo sadalījumu, par bāzi aprēķiniem izmantojot tikai uz doto jautājumu atbildējušo (*derīgo novērojumu relatīvo biežumu*). Anketas iekšējās saskaņotības ticamības noteikšanai ir piemērojams Kronbaha alfas koeficients. Pētījuma instrumenta ticamība robežās no 0,7 līdz 0,9 tiek uzskatīta par pietiekami labu, bet ticamība zem 0,7 ir noderīga pētniecības nolūkiem (*Raščēvska, 2005, 164. lpp.*).

Pilotpētījuma anketu apstrādes procesā visas atbildes kodētas atbilstoši saturiskām kategorijām, pēc kā kodi ievadīti un apstrādāti, izmantojot statistisko datu apstrādes programmu SPSS 19.

Pilotpētījuma aptaujas rezultāti parādīja, ka sociālo darbinieku izpratne par supervīziju nav pietiekama, ņemot par pamatu augstskolas zināšanas, ja nav iegūta praktiska pieredze. No tā var secināt, ka, augstskolā studējot, studiju kursā par supervīziju iegūtās zināšanas ir nozīmīgas izpratnes veidošanā, bet nav pietiekamas, lai pilnībā izprastu supervīzijas būtību, struktūru, mērķi un personīgo nozīmīgumu.

Pirmajā posmā no 2005. gada novembra līdz 2008. gada jūlijam tika izpētīta tēmas aktualitāte, kas sākotnēji balstījās šī pētījuma autores personīgajā pieredzē, jo no 2004. gada



pēc maģistra grāda sociālajā darbā ar specializāciju supervīzijā iegūšanas un docējot studiju kursu „Supervīzija sociālajā darbā”, tika uzsākta arī supervizora prakse. Paralēli promocijas darba pētījumam tika uzsākta sociālā darbinieka pienākumu izpilde Rīgas Sociālajā dienestā. Pētījuma aktualitāti pastiprināja gan personīgi profesionālā motivācija – nepieciešamība saņemt kvalitatīvu supervīziju, gan arī profesionāla iespēja nodrošināt sociālajiem darbiniekiem supervīzijas praksi, uzlabojot tās kvalitāti.

Supervīzijas prakses pieredze un akadēmiskais darbs norādīja uz pretrunām – supervīzijai ir jāsniedz izglītojošs atbalsts, taču pats supervīzijas process netiek pedagoģiski organizēts, netiek nodrošināta atgriezeniskā saite starp supervīzijas dalībniekiem, tādējādi reflektīvā darbība nerealizējas un sociālie darbinieki nesaņem izglītojošo atbalstu.

**Promocijas darba otrajā posmā** no 2008. gada septembra līdz 2009. gada jūnijam veikta supervīzijas reflektīvās darbības kritēriju un rādītāju formulēšana. Laikā no 2008. gada 1. aprīļa līdz 30. jūnijam apmeklētas doktorantūras studijas Dānijas Pedagoģijas universitātē (*Danmark University of Education*), kur promocijas darba supervizore bija Helle Merete Nordentofta (*Helle Merete Nordentoft, Ph.D., assistant professor, Danish School of Education, Aarhus University, Denmark*), kuras disertācijas tēma bija *Supervīzija paliatīvās aprūpes māsām*. Šajā posmā notika konsultācijas ar Dānijas Pedagoģijas universitātes docētājiem un zinātniskās literatūras studijas; pētījuma teorētiskā pamatojuma veidošana un izstrāde; esošās situācijas – sociālā darba supervīzijas prakses – analīze; gūto datu apkopošana un analīze, problemātikas specifizēšana; pētījuma temata precizēšana; pētījuma struktūras pilnveide.

Pētījuma zinātniskās literatūras analīzē un aptaujā gūtie rezultāti veidoja secinājumus, ka sociālie darbinieki no supervīzijas sagaida zināšanas un darbam relevanto informāciju, kas būtu rodama konstruktīvā sadarbības procesā, pieredzes apmaiņas ceļā, kā arī iespēju reflektēt par aktuālām problēmām profesionālajā praksē. Otrā pētījuma posmā tika atklāti un noteikti reflektīvās darbības kritēriji: aprakstošā reflektēšana, analītiskā reflektēšana un sintezējošā reflektēšana, kā arī noteikti to rādītāji. Tas noteica nepieciešamību pārbaudīt atklātos kritērijus profesionālajā praksē, kā reflektīvo darbību izprot sociālie darbinieki, iesaistoties supervīzijas procesā un kā kvantitatīvie rādītāji teorētiski izstrādātos kritērijus apstiprina praksē.

**Trešajā pētījuma posmā** (2009 – 2011) 2009. gada sākumā tika uzsākts jauktais secīgais pētījums, kam pamatā ir kvantitatīvi kvalitatīvais pētnieciskais dizains (sk. 17. attēlu). Tam raksturīga kvantitatīvo datu vākšana, to sākuma apstrāde un analīze, kurai seko kvalitatīvo datu (video novērošana) vākšana un apstrāde. Prioritāte tiek dota kvalitatīvajam pētījuma aspektam. Šī dizaina mērķis ir izpētīt reflektīvo darbību kā parādību, kas īstenojas praksē, un izzināt tās būtību. Svarīgi bija izzināt sociālo darbinieku izpratni par reflektīvās darbības teorētisko struktūru, par tās nozīmi supervīzijā un pielietošanas iespējām praksē.

Šāda dizaina izvēle ir pamatota ar pētījuma iekšējo loģiku un vajadzībām, kā arī zinātniskajām atziņām, ka izmantojot jauktās kvantitatīvās un kvalitatīvās pētniecības metodes, var kompensēt ierobežojumus, kuri piemīt katrai metodei atsevišķi (*Creswell, Goodchild & Turner, 1996; Cropley, 2002; Flick, 2007; et. al.*) un var papildināt šīs metodes, tā paaugstinot kopējo pētījuma validitāti (*Cropley, 2002; Kroplis, Raščevska, 2004*). U. Fliks (*Flick, 2007, p. 35*) īpaši uzsver kvalitatīvās pētniecības priekšrocības, argumentējot, ka kvalitatīvo pētījumu nav nepieciešams pamatot ar kvantitatīvajām pētniecības metodēm, taču kvantitatīvais pētījums ir jāskaidro un jāpamato, izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodes. Jo vairāk tas ir raksturīgi, pētot skaitliski nelielu respondentu mērķa grupu problēmjautājumus.

Kvantitatīvais pētījums tika veikts, izmantojot elektronisko datu ieguves aptaujas metodi ar internetresursu (angl. *on-line*) palīdzību. Elektronisko datu ieguves metodes tiek uzskatītas par jaunu un mūsdienīgu pētniecības formu. Virtuālā vide un internets mūsdienās ir gan rīks, gan resurss, gan arī rezultāts, kas arvien vairāk „ielaužas” reālajā vidē un iespaido to. Daudzējādā ziņā virtuālā pasaule ir reālās pasaules kopija un tajā darbojas tādi paši likumi kā reālajā, tāpēc īpaša uzmanība jāpievērš ētisko normu un konfidencialitātes ievērošanai (*Flick, 2007, p. 24*). Šāda pieeja radīja iespēju īsā laika termiņā aptaujāt sociālos darbiniekus no visas Latvijas. Tā kā aizpildītās anketas tika sūtītas uz manu personīgo e-pastu, tad arī respondentu e-adreses, vārdi un uzvārdi bija identificējami. Šāds apstāklis vienā ziņā ir uzskatāms par šķērslī, bet citādi par augstu atklātību no sociālo darbinieku puses, uzticēšanos un motivāciju iesaistīties supervīzijas attīstības problemātikas risināšanā. Aptaujas respondentu skaits, kā arī izmantojamo anketu apjoms ir uzskatāms kā atbilstošs, jo ģenerālkopas galvenā pazīme bija sociālie darbinieki, kuri saņem valsts mērķdotācijas darbā ar ģimenēm un bērniem (*MK 10.03.3008 noteikumi Nr.159 "Noteikumi par valsts mērķdotāciju apmēru un nosacījumiem sociālo darbinieku amatalgu paaugstināšanai"*)

Pēc Labklājības ministrijas sniegtās informācijas (<http://www.lm.gov.lv/text/145>, skatīts 2009.01.03.) par sociālo darbinieku skaitu, kuri saņēmuši mērķdotācijas tiek sniegti argumenti, ka pēc reģionālās reformas realizēšanas nav iespējams prognozēt precīzu sociālo darbinieku skaitu. 2009. gadā, kad tika veikts kvantitatīvais pētījums, kopskaitā bija 209 sociālie darbinieki darbā ar ģimenēm un bērniem, kuri noslēguši valsts mērķdotācijas līgumus.

Kvantitatīvajā pētījumā no iegūto 107 anketu skaita pētījumam derīgas bija 84 anketas. Šis izlases apjoms tika noteikts, izstrādāts un aprēķināts atbilstoši pētījuma mērķiem, kas paredz datu analīzi pat tādās grupās, kuras ir tikai 15–20% no ģenerālās kopas (*Kristapsone, 2012*). Šāds izlases modelis ļauj veikt precīzus aprēķinus un vispārinājumus uz visu ģenerālo kopumu kā nacionālā, tā arī reģionālā mērogā dažādās vecuma, etniskajās un citās sociāli demogrāfiskajās grupās.

Kvantitatīvais pētījums parādīja, kādus reflektīvās darbības aspektus sociālie darbinieki izmanto un cik tie viņiem ir nozīmīgi. Respondentiem tika piedāvāts novērtēt, cik bieži viņi izmanto un cik nozīmīgi ir tādi refleksīvās darbības komponenti kā klausīšanās, runāšana, domāšana un izjūtas. Rezultātu analīze liecina, ka sociālie darbinieki ikdienas praksē supervīzijas darbībā visbiežāk izmanto domāšanu, un tie, kuri izmanto domāšanu, visbiežāk izmanto arī klausīšanos un runāšanu. Taču sociālie darbinieki, kuri kā īpaši nozīmīgu refleksīvās darbības komponentu uzskata domāšanu, par tādu arī uzskata tieši runāšanu, nevis klausīšanos vai izjūtas. Šādi rezultāti veido pieņēmumu, ka realitātē sociālie darbinieki supervīzijas procesu izmanto, lai klausītos un pārdomātu dzirdēto un gūtu ieguvumus sev. Taču, lai dalītos pieredzē, acīmredzami nepieciešama iedrošināšana un prasmīga supervīzijas procesa vadīšana. Kvantitatīvā pētījuma rezultāti norādīja, ka nepieciešams pārbaudīt un salīdzināt teorētiski iegūtos reflektīvās darbības kritērijus, kā tie īstenojas konkrētā supervīzijas procesā, kur profesionāli tiek veikta intensīva reflektīvā prakse ilgākā laika periodā. Kvantitatīvie rezultāti ļāva veikt sociālo darbinieku izpratnes izpēti par reflektīvās darbības struktūru un tās priekšnoteikumiem supervīzijā.

No 2009. gada janvāra līdz jūnijam tika organizēts kvalitatīvais pētījums, kurš notika Rīgas Sociālā dienesta Ģimenes atbalsta centrā (šobrīd pēc 2009. gada decembra Rīgas Sociālā dienesta reorganizācijas Pārdaugavas teritoriālais centrs „Bolderāja”). Noslēgtais supervīzijas pakalpojuma līgums (sk. 6. pielikumu) ar supervizoru, sociālo dienestu un mani kā pētnieci – doktoranti – paredzēja sešu mēnešu periodu, kura laikā kopumā notika 12 supervīzijas sesijas.

Kvalitatīvā pētījuma izlases kopas (angl. *sample*) – sociālo darbinieku grupas – sastāvu veidoja Ģimenes atbalsta centra astoņi sociālie darbinieki ar atšķirīgu darba pieredzi un izglītību, taču kā vienojošais nosacījums – saskaņā ar MK 10.03.3008 noteikumiem Nr. 159 "Noteikumi par valsts mērķdotāciju apmēru un nosacījumiem sociālo darbinieku amatalgu paaugstināšanai" – sociālie darbinieki, kas strādā ar ģimenēm ar bērniem.

Kvalitatīvā pētījuma ģenerālās kopas pazīme ir nosacīti nejauša sociālo darbinieku atlase (*Geske, Grīnfelds, 2006; Kristpsone, 2011, 69.–71. lpp.*). Pētījumā iesaistīti visi Ģimenes atbalsta centra sociālie darbinieki un viņi ir sociālo gadījumu vadītāji darbā ar ģimenēm un bērniem. Nosacīti nejauša ģenerālkopas izlase tiek pamatota ar nevarbūtīgās izlases veidošanas metodes šādiem nosacījumiem: datu trūkuma dēļ nevar lietot citu metodi; pētnieks ir ieinteresēts kādas īpašas grupas izpētē; pirms tam bija nepieciešams pilotpētījums, kas ļāva formulēt pētījuma problēmu; ierobežoti pētījuma resursi (līdzekļi, laiks) (*Kristapsone, 2011*), kā arī kvalitatīvajā pētījumā izvēlēti supervīzijas tipiskākā mērķa grupa (*Geske, Grīnfelds, 2006, 184.–185. lpp.*) – sociālie darbinieki darbā ar ģimenēm un bērniem.

Pētījumam bija izvēlēti četri sociālie gadījumi, kas hronoloģiski ik pēc trīs supervīzijas sesijām. Dati vākti, novērojot sociālos darbiniekus – viņu reflektīvo darbību, izmantojot videonovērošanas metodi (*Knoblauch*, 2004, p. 126; *Flick*, 2007, p. 241).

*Video metodes izmantošana* kvalitatīvos pētījumos ir iesakāma, pētot dabiskas situācijas, kurām ir trīs pazīmes: metodiskums (vai sistemātiskums), secīgums (vai kārtība), refleksivitāte un pētījuma jautājums formulēts ar „kas?” un „kā?” (*Knoblauch*, 2004; *Flick*, 2007, p. 241). Video novērošana tika organizēta saskaņā ar Zinātnieka ētikas kodeksu, Eiropas pētnieku hartu un pētnieku pienākumiem respektēt katra pētījuma dalībnieka (supervīzijas dalībnieka) viedokli un piekrišanu par video izmantošanas norisi, kas paredz konfidencialitāti un to, ka video materiāls netiks izmantots tādā veidā, kas ļautu identificēt personību un tai kaitēt (*Ethical guidelines for educational research*, 2011). Supervīzijas plānošanas posmā notika diskusija grupā, kur katrs varēja izteikties, lai pēc tam izveidotu juridiski korektu daudzpusēju supervīzijas pakalpojuma līgumu starp supervīzoru, supervīzijas dalībniekiem, mani kā pētnieci un Rīgas Sociālo dienestu, kur būtu atrunāti tādi jautājumi kā video materiāla izmantošana, uzglābāšana, pieejamība u. c. (sk. 6. pielikumu). Video novērošanas izmantošanas iespēja supervīzijas laikā tika apspriesta un akceptēta ar izpratni koleģiāli atvērtā un pozitīvā gaisotnē.

Pētījuma laikā supervīzijas procesā bija vērojamas zināmas iepriekš neparedzētas grūtības. Lai gan videokameras izmantošana sadzīvē ir pierasta, tomēr dalībnieki izrādīja apmulsumu. Bija redzams, ka supervīzijas dalībnieki nelabprāt nosēžas kameras priekšā, tāpēc videokamera tika novietota telpas stūrī un katrā sesijā varēja nofilmēt tikai vienu grupas (mazāko) daļu. Tika novērots, ka pusgada garumā katra supervīzijas sesija sākās ar kādu repliku vai komentāru, kas bija izteikts it kā ar joku, bet saistībā ar kameras klātbūtnes faktu telpā. Analizējot supervīzijas procesu kopumā, varēja novērot, ka divas dalībnieces no astoņām vispār ne reizi nav apsēdušās pretī video kamerai. Šo divu dalībnieču uzvedība atspoguļojās, arī analizējot iegūtos reflektīvās darbības rezultātus.

Tā kā video kameras izmantošana telpā bija statiska un neatspoguļoja visus grupas dalībniekus, pēc uzfilmētā materiāla tika veikta transkripcija (*Flick*, 2007, p. 291), kas pēc tam tika apstrādāta ar kvalitatīvās pētniecības datu apstrādes programmu AQUAD Six, nosakot kodus pēc teorētiskā daļā atklātajiem reflektīvās darbības kritērijiem. Reflektīvās darbības process analizēts pēc kodu atkārtošanās biežuma tekstā.

Kvalitatīvā pētījuma dati pēc video novērošanas tika transkribēti, lai tekstu varētu izmantot konceptuālo kodu noteikšanai un analīzei (*Huber & Görtler*, 2004, 91. lpp.), kas tika iegūti teorētiskā pētījuma rezultātā. Pēc konceptuālo kodu noteikšanas tika izveidota kodu sistēma, ar kuras palīdzību varēja noteikt kodu atkārtošanās biežumu, izmantojot kvalitatīvo

datu apstrādes programmu AQUAD Six (Huber & Gürtler, 2004), un veikt teksta segmentu kontentanalīzi.

Kvalitatīvā pētījuma rezultātā gūtie dati norādīja uz to, ka aktīvāka reflektīvā darbība ir novērojama tiem sociālajiem darbiniekiem, kuriem ir augstāka izglītība un kuri ir attīstījuši reflektēšanas prasmes supervīzijas, izglītības un profesionālās pieredzes rezultātā. Lai veicinātu sociālo darbinieku profesionālo pilnveidošanos supervīzijā, ir jārada mācīšanās vide darbavietā, kas veidota saskaņā ar mūsdienīgas pedagogijas principiem, kur reflektējot var mācīties no gūtās pieredzes. Reflektīvā darbība ir atkarīga ne tikai no sociālā darbinieka izglītības un pieredzes, bet arī no individuālās spējas reflektēt: aprakstīt problēmsituāciju, analizēt to un sintezēt iegūtos secinājumus, apzinot nepieciešamo darbību un situāciju pārveidojot jaunā darbībā. Tas liecina, ka supervīzijas vadītājam – supervīzoram – ir jārod individuāla pieeja katram dalībniekam viņa reflektīvās darbības veicināšanai.

*Ceturtajā pētījuma posmā* no 2010. gada novembra līdz 2011. gada oktobrim promocijas darba pilnveide, pētījuma datu strukturēšana, interpretēšana un izvērtēšana, rezultātu sagatavošana publicēšanai starptautiskos izdevumos un prezentēšana zinātniskajās konferencēs, noslēguma izvērtējums.

*Piektajā posmā* no 2011. gada maija līdz oktobrim – promocijas darba noformēšana. Darbs pie empīriskā pētījuma rezultātu zinātniskajām publikācijām, to prezentēšana un apspriešana Latvijas un starptautiskajās konferencēs.

### **3.2. Sociālo darbinieku izpratnes par supervīziju raksturojums**

Neraugoties uz supervīzijas attīstības vēsturiski bagāto pieredzi, pasaules kontekstā Latvijas praksē supervīzija ir pazīstama salīdzinoši nesen. Latvijas normatīvajos aktos supervīzijas jēdziens ir iekļauts kā „konsultatīvs atbalsts” (*Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums*, 2006), kas paredzēts kā metožu kopums sociālā darba speciālista darbībai ar mērķi uzlabot viņa profesionālo kompetenci un sniegt viņam psiholoģisko atbalstu. Tāpat sociālā darba profesijas standartā ir minēts, ka profesionālās darbības veikšanai sociālajam darbiniekam viena no nepieciešamajām profesionālajām kompetencēm ir „spēja veidot supervīzijas praksi, iesaistoties, reflektējot un pilnveidojot profesionālās kompetences visas darba dzīves garumā” (*Latvijas sociālā darba profesijas standarts*. 2010.09.03). Lai noskaidrotu topošo un praktizējošo sociālo darbinieku izpratni par supervīziju kopumā un individuāliem mērķiem un uzdevumiem attiecībā uz supervīziju tika veikts pilotpētījums, izmantojot aptaujas metodi. Pirms anketas aizpildīšanas studenti tika informēti, ka rezultāti tiks

izmantoti apkopotā veidā disertācijas pētījuma ietvaros. Pilotpētījuma anketās tika izmantoti atvērtie jautājumi, uz kuriem bija jānodod vienkārša rakstiska atbilde. Atvērto jautājumu izmantošana pilotpētījumā tika izvēlēta tādēļ, ka atvērtie jautājumi ļauj adekvāti atbildēt uz sarežģītiem jautājumiem, respondenti var atbildēt daudz detalizētāk un paskaidrot savas atbildes, kā arī var tikt uzieti iepriekš neparedzēti atklājumi (*Alreck & Settle, 2003. 118. lpp.*). Pēc visu anketu saņemšanas apstrādes procesā visas atbildes tika kodētas atbilstoši saturiskām kategorijām, pēc tam kodi tika ievadīti un apstrādāti, izmantojot statistisko datu apstrādes programmu SPSS 19.

Anketas saturu veido 24 jautājumi (sk. 1. pielikumu), kuri formāli tika sadalīti 5 jomās – *satura joma, mērķa joma, supervīzijas metodes, darījuma norunas un laika ietvars*. Saturiski anketas jautājumi tika orientēti uz mērķi noskaidrot, kā studenti izprot supervīziju tīri normatīvi (ko no tās sagaida?), ko studenti sagaida no supervīzijas (ko vēlas mainīt sevī un citos?), un cik supervīzijai gatavi ir studenti (ko ir gatavi darīt?). Anketu raksturo samērā augsta iekšējās saskaņotības ticamība, par ko liecina Kronbaha alfas koeficienta vērtība  $\alpha = 0,747$ .

Aptaujas rezultātu analīze liecina, ka respondenti visbiežāk no supervīzijas vēlas saņemt zināšanas (32,3%) un atbalstu (29,8%), savukārt vismazāk minēti tādi atbilžu varianti kā komunikācija (5,6%).

13. tabula. Studējošo sociālo darbinieku gaidas no supervīzijas

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Atbalsts	48	29,8	29,8
Sapratne	17	10,6	10,6
Zināšanas	52	32,3	32,3
Noņemt stresu	17	10,6	10,6
Komunikācija	9	5,6	5,6
Pieredze	18	11,2	11,2
Kopā	161	100,0	

Šāds atbilžu sadalījums ļauj izvirzīt pieņēmumu, ka studenti supervīziju uztver kā pasīvu procesu, kurā ir iespēja gūt ieguvumu sev. To daļēji apliecina arī atbildes uz jautājumu „*Kāds, pēc Jūsu domām, ir supervīzijas mērķis?*” (sk. 14. tabulu) – vairāk nekā trešā daļa atbildējušo (36,1%) uzskata, ka supervīzijas mērķis ir iegūt zināšanas un pieredzi, gandrīz trešā daļa (31,0%) vēlas sasniegt pozitīvu rezultātu.

14. tabula. Studējošo sociālo darbinieku izpratne par supervīzijas mērķi

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Sasniegt pozitīvu rezultātu	48	29,8	31,0
Atbrīvojties no spriedzes, stresa	34	21,1	21,9
Iegūt zināšanas, pieredzi	56	34,8	36,1
Komandas saliedēšana	11	6,8	7,1
Paškontrolē, savaldība	6	3,7	3,9
Kopā	155	96,3	100,0
NA	6	3,7	
Kopā	161	100,0	

Nedaudz citu ieskatu respondentu viedokļos sniedz jautājumi, kuri saistīti ar to, ko supervīzijas gaitā studenti vēlētos mainīt sevī un ko mainīt citos. Atbildot uz jautājumu, ko students vēlētos mainīt sevī, aptuveni trešā daļa respondentu (32,9%) pauda viedokli, ka vēlas mainīt savu attieksmi, aptuveni tikpat respondentu (31,6%) izteica vēlmi kļūt vairāk pārliecinātiem par sevi. Šādi rezultāti liecina, ka, domājot par supervīziju kā par reālu procesu, studenti demonstrē tendenci uz vairāk proaktīvu darbību un paūž zināmu nedrošību par sevi.

15. tabula. Studējošo sociālo darbinieku vēlme mainīties sevī  
supervīzijas laikā

	Biežums (N)	Relatīvai biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Savu attieksmi	52	32,3	32,9
Atbrīvojties no emocijām	13	8,1	8,2
Vairāk pašpārliecinātības	50	31,1	31,6
Vairāk pilnveidoties	23	14,3	14,6
Vairāk iniciatīvas	20	12,4	12,7
Kopā	158	98,1	100,0
NA	3	1,9	
Kopā	161	100,0	

Atbildot uz jautājumu, ko studenti supervīzijas procesā vēlētos mainīt citos, vērojama pārsteidzoša vienprātība – divas trešdaļas respondentu (62,1%) atbildējuši, ka vēlētos lielāku sapratni. Tas apstiprina iepriekš izteikto pieņēmumu, ka studenti izjūt iekšēju nedrošību un vēlas, lai citi supervīzijas dalībnieki izturētos iecietīgāk un ar sapratni.

16. tabula. Studējošo sociālo darbinieku vēlme mainīt citu izturēšanās veidu  
supervīzijas laikā

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Mazāk vienaldzības	16	9,9	12,1
Vairāk atklātības	20	12,4	15,2
Vairāk iniciatīvas	14	8,7	10,6
Lielāku sapratni	82	50,9	62,1
Kopā	132	82,0	100,0
NA	29	18,0	
Kopā	161	100,0	

Lai pārvarētu iekšējo nedrošību, nepietiek tikai ar apkārtējo iecietību, bet ir nepieciešams arī darbs ar sevi. Pilotpētījuma aptaujas rezultātu analīze liecina, ka sava supervīzijas mērķa sasniegšanai 33,6% atbildējušo respondentu ir gatavi strādāt ar sevi, aptuveni tikpat jeb 30,1% ir gatavi mācīties.

17. tabula. Studējošo sociālo darbinieku izpratne par sava supervīzijas mērķa  
sasniegšanas veidu

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Neatlaidīgi iet uz mērķi	14	8,7	9,8
Strādāt ar sevi	48	29,8	33,6
Uzklausīt citu pieredzi	11	6,8	7,7
Būt aktīvākam	17	10,6	11,9
Mācīties	43	26,7	30,1
Kopā	143	88,8	100,0
NA	18	11,2	
Kopā	161	100,0	

Pilotpētījuma gaitā tika arī noskaidrots, vai studenti sociālā darba praktiķi jau iepriekš ir izmantojuši kādas no supervīzijas metodēm. Rezultāti liecina, ka ne visi studenti izprot, kas ir supervīzijas metode, jo minētas tādas atbildes, kā pašpilnveide un paškontrolē, kas vairāk attiecināms uz individuālu darbu ar sevi. Tajā pat laikā iepriecina fakts, ka gandrīz divas trešdaļas respondentu (63,4%) ir meklējuši iespēju samazināt darba radīto stresu, kas ļauj izdarīt pieņemumu, ka vairums studentu apzinās supervīzijas lietderīgumu un nepieciešamību.



18. tabula. Studējošo sociālo darbinieku līdz šim izmantotās supervīzijas metodes

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Pašpilnveide	43	26,7	42,2
Relaksācija	13	8,1	12,7
Supervīzija, pārrunas ar kolēģiem	23	14,3	22,5
Paškontrolē	23	14,3	22,5
Kopā	102	63,4	100,0
NA	59	36,6	
Kopā	161	100,0	

Pieņemumu, ka studenti izjūt nedrošību un supervīzijas laikā labprātāk vēlas uzklaut citus supervīzijas dalībniekus, nevis izteikties paši, apliecina atbilstošs sadalījums uz jautājumu *Kādu supervīzijas formu Jūs izvēlētos?* Vairāk, kā puse respondentu (58,1%) izteikuši vēlmi saņemt grupveida supervīziju un gandrīz par 20% mazāk vēlas individuālu supervīziju (39,5%).

19. tabula. Studējošo sociālo darbinieku supervīzijas formu izvēles

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Grupveida	75	46,6	58,1
Individuālu	51	31,7	39,5
Lomu spēles	3	1,9	2,3
Kopā	129	80,1	100,0
NA	32	19,9	
Kopā	161	161	100,0

Pilotpētījuma anketa iekļāva arī jautājumus, par supervīzijas norises darījumu norunām. Atbildes uz šiem anketas jautājumiem palīdz saprast, kā studenti izprot supervīzijas norises praktiskos aspektus un liecina par to, cik lielā mērā studenti novērtē supervīzijas nozīmīgumu.

Izvēlēties konkrētu supervīzoru, studenti visbiežāk uzticas savam darba devējam – šādu uzskatu pauduši aptuveni puse visu respondentu (51,3%), un nedaudz mazāk par trešdaļu aptaujāto supervīzora izvēlē palautos uz kolēģu ieteikumiem (29,8%).

20. tabula. Studentējošo sociālo darbinieku uzskati par supervizora izvēli

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Darba devējs	78	48,4	51,3
Kolēģi	48	29,8	31,6
Pats	15	9,3	9,9
Nav saņemta supervīzija	11	6,8	7,2
Kopā	152	94,4	100,0
NA	9	5,6	
Kopā	161	100,0	

Šāda nostāja kļūst saprotamāka, aplūkojot respondentu atbilžu sadalījumu uz jautājumu *kam būtu jāapmaksā supervīzija?* Rezultāti liecina, ka gandrīz visi respondenti vēlas, lai supervīziju apmaksā darba vieta (96,3%). Šāds uzskats nepārsteidz, ņemot vērā ekonomisko situāciju valstī un pasaulē, tomēr tas norāda arī uz to, ka sociālajiem dienestiem un citām organizācijām, kuras nodarbina sociālos darbiniekus ir jāpievērš uzmanība savu darbinieku profesionālajai izaugsmei un psiholoģiskajai un emocionālajai aizsardzībai un vadītājiem, plānojot savas institūcijas budžetu, jāparedz izdevumi supervīzijas nodrošināšanai.

21. tabula. Studējošo sociālo darbinieku uzskati par supervīzijas apmaksu

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Darba vieta	155	96,3	96,3
Pats	6	3,7	3,7
Kopā	161	100,0	

Izvēloties konkrētu supervizoru, studentiem galvenokārt ir svarīgas pozitīvas atsauksmes par supervizora darbu un supervizora pieredze – šādas atbildes snieguši attiecīgi 30,0% un 19,2% aptaujāto. Šāds atbilžu sadalījums vedina domāt, ka studentiem sociālā darba praktiķiem supervizora izvēlē svarīgāks par citiem faktoriem ir tieši supervizora profesionalitāte, tas cik prasmīgi supervizors spēj vadīt supervīzijas procesu.

22. tabula. Faktori, kas nosaka studājošo sociālo darbinieku supervizora izvēli

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
Pazīstams	8	5,0	6,2
Kolēģi ieteica	18	11,2	13,8
Pozitīvas atsauksmes	39	24,2	30,0
Darba devējs ieteica	20	12,4	15,4
Pieredzējis	25	15,5	19,2
Uzticos	20	12,4	15,4
Kopā	130	80,7	100,0
NA	31	19,3	
Kopā	161	100,0	

Pilotaptauņas gaitā tika noskaidroti arī studentu uzskati par vēlamo supervīzijas ilgumu. Vairāk kā četras piektdaļas respondentu norādījuši, ka optimālais supervīzijas ilgums stundās būtu 2-3 stundas – aptuveni puse (52,4%) vēlētos, lai supervīzija ilgtu 2 stundas un aptuveni trešdaļa (31,4%) par vēlamo supervīzijas ilgumu uzskata 3 stundas.

23. tabula. Sociālā darba studentu uzskati par supervīzijas ilgumu stundās

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
1,00	8	5,0	7,6
2,00	55	34,2	52,4
3,00	33	20,5	31,4
4,00	6	3,7	5,7
8,00	3	1,9	2,9
Kopā	105	65,2	100,0
NA	56	34,8	
Kopā	161	100	

Līdzīga vienprātība vērojama atbilžu sadalījumā uz jautājumu *Cik, Jūsaprāt, bieži supervīzijai būtu jānotiek?* Pārliecinošs respondentu vairākums par optimālu biežumu uzskata vienu reizi mēnesī – šādu uzskatu pauduši 74,8% respondentu, kuri atbildējuši uz šo jautājumu (N=89). Lai gan minētas arī citas atbildes (2, 3, 6 un pat 12 reizes mēnesī) var pieņemt, ka studenti sociālā darba praktiķi vislabprātāk saņemtu vienu 2–3 stundas garu supervīzijas sesiju mēnesī.

24. tabula. Studējošo sociālo darbinieku uzskati par supervīzijas biežumu mēnesī

	Biežums (N)	Relatīvais biežums (%)	Derīgo novērojumu relatīvais biežums (%)
1,00	89	55,3	74,8
2,00	12	7,5	10,1
3,00	12	7,5	10,1
6,00	3	1,9	2,5
12,00	3	1,9	2,5
Kopā	119	73,9	100,0
NA	4	26,1	
Kopā	161	100	

Apkopojot pilotpētījuma rezultātus var secināt, ka studentiem sociālā darba praktiķiem ir viena, „normatīvā” izpratne par to, kāda varētu būt supervīzija un kādi varētu būt individuālie ieguvumi, kas apliecina, ka studentiem ir vispārēja teorētiska sapratne par supervīziju un tās procesu. Tajā pat laikā studentiem ir cita izpratne par to, kādi ieguvumi viņiem būtu personīgi nepieciešami, domājot par supervīziju ne teorētiskā, bet praktiskā jomā. Rezultātu analīze ļauj izdarīt pieņēmumu, ka studenti izjūt iekšēju nedrošību un vajadzību pēc sapratnes un atbalsta, ko viņi cer saņemt supervīzijas laikā. Turklāt, ja, izsakot savus viedokļus par supervīziju tīri teorētiski, studenti demonstrē zināmu pasivitāti, tad, domājot par supervīzijas procesu kā par praktisku darbību, studenti ir gatavi ieņemt proaktīvu pozīciju un strādāt ar sevi un mācīties. Jāsecina arī tas, ka studentu nedrošība par sevi izpaužas arī tajās supervīzijas formās, kurām viņi dod priekšroku, respektīvi, grupu supervīzijai. Pilotpētījuma rezultāti liecina, ka studenti vēlētos saņemt vienu grupas supervīzijas sesiju mēnesī, kura ilgtu 2-3 stundas. Šāda supervīzijas forma, ilgums un biežums uzliek papildus slodzi supervīzoram un liek tam meklēt jaunas supervīzijas vadīšanas formas un pieejas.

Pilotpētījuma rezultāti ataino studējošo sociālo darbinieku vispārēju gatavību iesaistīties supervīzijā un izpratni par supervīzijā sasniedzamajiem mērķiem. Vairāk, kā vienai trešdaļai no respondentiem norādot, ka supervīzijas mērķis ir iegūt zināšanas, pieredzi un pozitīvu rezultātu liecina par nepieciešamību aktivizēt supervīzijas izglītojošo funkciju un organizēt mācīšanās procesu, kas būtu balstīts pieredzē un savstarpējā sadarbībā. Pilotpētījuma rezultāti ir promocijas darba problēmas izpētē cēloniski nozīmīgi un parāda pētījuma iekšējo validitāti (Kropļijs & Raščevska, 2004, 28. lpp.). Tas ļauj padziļināti pētīt jau profesionālo sociālo darbinieku, lietojot nejausās respondentu izlases metodi, izpratni par supervīzijas būtību, struktūru un teorētiski atklāto reflektīvās darbības kritēriju un to rādītāju piemērošanas iespējamību supervīzijas mācīšanās mērķu sasniegšanai.

### 3.3. Sociālo darbinieku reflektīvās darbības izpēte

#### 3.3.1. Sociālo darbinieku reflektīvās darbības izpratnes izpēte un raksturojums

Teorētiskā pētījuma rezultātā un ņemot vērā pilotpētījuma aptaujas datu analīzes rezultātus, tika veikta sociālo darbinieku anketēšana ar mērķi noskaidrot reflektīvās darbības izpratni supervīzijā. Izveidotās anketas struktūra ļāva turpmākajai analīzei selekcionēt tos sociālos darbiniekus, kuri ir saņēmuši vai saņem supervīziju, tādējādi rezultātu analīzē iekļaujot tikai to respondentu atbildes, kuri ir kompetenti izteikt savus viedokļus par supervīzijas procesu. Ar Labklājības ministrijas un Rīgas domes Labklājības departamenta atbalstu anketas tika izsūtītas elektroniskā formātā visiem Rīgas un Latvijas sociālo dienestu sociālajiem darbiniekiem. No 107 iegūtajām anketām pētījumam derīgas bija 84 anketas, jo pārējiem 23 sociālajiem darbiniekiem līdz šim nav supervīzijas pieredzes. Jāpiebilst, ka šobrīd valstī nav skaidru datu par sociālo darbinieku pašreizējo skaitu, kā arī jāuzsver tas, ka nav datu par tiem sociālajiem darbiniekiem, kuri ir saņēmuši vai saņem supervīziju. Anketēšana e-vidē izslēdz anonimitāti, taču novērotā sociālo darbinieku aktivitāte un atklātība, kā arī personiskā ieinteresētība supervīzijas attīstīšanā bija vērtējama kā ļoti augsta.

Anketēšanas gaitā tika noskaidrotas respondentu domas par supervīzijas reflektīvās darbības izpratni, reflektīvās darbības aspektu izmantošanu supervīzijā un to nozīmības novērtējums. Iegūtie dati tika apstrādāti ar statistisko datu apstrādes programmu SPSS 19 un analizēti atbilstoši kvantitatīvo datu apstrādes prasībām.

Reflektīvās darbības izpratnes izpēte balstījās uz trīs reflektīvās darbības cikla pamatkomponentu – aprakstošā reflektēšana, analītiskā reflektēšana un sintezējošā reflektēšana – izpratnes analīzi. Tika izveidoti trīs jautājumu bloki, no kuriem katrs adresēja atsevišķu reflektīvās darbības komponentu. Katrs no komponentiem tika operacionalizēts konkrētos izmērāmos rādītājos. Savukārt reflektīvās darbības aspektu izmantošana supervīzijā, kā arī šo aspektu nozīmības novērtējums tika pētīts ar atsevišķiem jautājumu blokiem, izmantojot Likerta skalu.

**Aprakstošās reflektēšanas** izpratne tika mērīta ar Likerta 5-pakāpju skalas palīdzību ar jautājumu „Cik svarīgi sociālā darba supervīzijā aprakstot sociālo gadījumu, ir...”.

Kritērijs tika operacionalizēts septiņos rādītājos (sk. 9. tabulu):

- faktu identificēšana,
- faktu argumentēšana,
- domu formulēšana,
- izjūtu formulēšana,
- situācijas izklāstīšana,

- problēmas formulēšana,
- problēmas definēšana.

Tika pielietots Pīrsona momenta korelācijas koeficients, lai noteiktu sakarību ciešumu starp rādītājiem, kā arī Kronbaha alfas koeficients, lai noteiktu jautājumu iekšējo saskaņotību un iegūtu rezultātu ticamību.

25. tabula. **Kritērija aprakstošā reflektēšana rādītāju savstarpējās korelācijas**

(N = 84)

	Faktu identificēšana	Faktu argumentēšana	Domu formulēšana	Izjūtu formulēšana	Situācijas izklāstīšana	Galvenās problēmas formulēšana	Risināmās problēmas definēšana
Faktu identificēšana	--						
Faktu argumentēšana	,540(**)	--					
Domu formulēšana	,264(*)	,438(**)	--				
Izjūtu formulēšana	-,206	,010	,257(*)	--			
Situācijas izklāstīšana	,097	,477(**)	,270(*)	,056	--		
Galvenās problēmas formulēšana	,183	,288(**)	,094	-,131	,335(**)	--	
Risināmās Problēmas Definēšana	,413(**)	,437(**)	,318(**)	-,125	,144	,587(**)	--

\*\* p < 0,01, divpusējs nozīmības līmenis

\* p < 0,05, divpusējs nozīmības līmenis

Pīrsona korelācijas koeficients starp rādītājiem svārstās no negatīva ( $r = -0,206$ ) līdz statistiski nozīmīgam pie  $p < 0,01$  ar maksimālo vērtību  $r = 0,587$ , kas liecina, ka katrs rādītājs mēra relatīvi atšķirīgu pazīmi. Pīrsona korelācijas koeficienta vērtības liecina, ka pastāv izteikta pozitīva saistība starp rādītājiem *faktu identificēšana* un *faktu argumentēšana* (0,540), kā arī *galvenās problēmas formulēšana* un *risināmās problēmas definēšana* (0,587). Tāpat vērojama statistiski nozīmīga pozitīva korelācija starp rādītājiem *faktu argumentēšana* un *situācijas izklāstīšana* (0,477), *domu formulēšana* (0,438) un *risināmās problēmas definēšana* (0,437), kā arī starp rādītājiem *galvenās problēmas formulēšana* un *situācijas izklāstīšana* (0,355).

Lai gan visas anketas iekšējās saskaņotības ticamības rādītāji ir ļoti labi ( $\alpha = 0,875$ ), kritērija “aprakstošā reflektēšana” jautājumu blokam Kronbaha alfas koeficients uzrāda tikai 0,646 vērtību. Ticamība robežās no 0,7 līdz 0,9 tiek uzskatīta par pietiekami labu, bet ticamība zem 0,7 ir noderīga pētniecības nolūkiem (Rašcevska, 2005, 164. lpp.).

Iespējams, Kronbaha alfas koeficienta zemāku vērtību kritērijam “aprakstošā reflektēšana” var skaidrot ar negatīvo savstarpējo korelāciju starp dažiem šī komponenta rādītājiem.

26. tabula. Kritērija *aprakstošā reflektēšana* rādītāju *aprakstošā statistika* un Kronbaha alfa koeficients (N = 84)

	Vid. aritmētiskais M	Standartklūda SE	Standartnovirze SD	Kronbaha alfa A
Faktu identificēšana	1,607	,079	,728	0,609
Faktu argumentēšana	1,867	,093	,852	0,501
Domu formulēšana	1,666	,068	,627	0,575
Izjūtu formulēšana	1,964	,098	,897	0,748
Situācijas izklāstīšana	1,464	,062	,569	0,604
Galvenās problēmas formulēšana	1,440	,074	,682	0,610
Risināmās problēmas definēšana	1,547	,074	,683	0,566

Vidējie rādītāji aprēķināti pēc atbildēm uz Likerta 5-pakāpju skalas no 1 līdz 5, kur 1 apzīmē „Ļoti svarīgi”, bet 5 „Pilnīgi nesvarīgi”. Dati liecina, ka nozīmīgākais un kā ļoti svarīgs rādītājs supervīzijā ir uzskatīts sociālā gadījuma galvenās problēmas noformulēšana (M = 1,44), taču faktu argumentēšana (M = 1,867) un jo īpaši savu izjūtu formulēšana (M = 1,964) tika uzskatīta kā mazāk svarīga. Šādas atbildes var liecināt, ka sociālajiem darbiniekiem ir tendence orientēties uz izvirzīto mērķi, taču pietrūkst detalizētas izpratnes par to, kā to sasniegt un kāda secība reflektīvajā darbībā būtu ievērojama. Standartnovirze ir aprēķināts rādītājs, kas raksturo novēroto rādītāja vērtību izkliedi ap šī rādītāja vidējo vērtību (variāciju). Jo vairāk rādītāja novērotās vērtības ir koncentrētas ap vidējo, jo standartnovirze ir mazāka, un otrādi — jo plašākā intervālā ir izklidētas rādītāja novērotās vērtības, jo standartnovirze ir lielāka. Standartnovirzes vērtības liecina, ka pastāv salīdzinoši liela vienprātība par rādītājiem *situācijas izklāstīšana*, *galvenās problēmas formulēšana* un *risināmās problēmas definēšana*. Savukārt vislielākā variācija respondentu atbildēs vērojama par rādītājiem *izjūtu formulēšana*, *faktu argumentēšana* un *faktu identificēšana*. Aritmētiskā vidējā standartklūda ir izlases kopuma paredzamā vidējā novirze no ģenerālā kopuma vidējā. Tabulā redzamās aritmētiskā vidējā standartklūdas vērtības liecina par iegūto rezultātu reprezentativitāti. Detalizēti aprakstošās statistikas rādītāji un tabulas atrodami pielikumā (sk. 4. pielikumu).

**Analītiskās reflektēšanas** izpratne tika mērīta ar Likerta 5-pakāpju skalas palīdzību ar jautājumu „Cik svarīgi sociālā darba supervīzijā, analizējot sociālo gadījumu, ir...”.

Kritērijs tika operacionalizēts 6 rādītājos:

- pozitīvās pieredzes noteikšana,
- negatīvās pieredzes noteikšana,
- situācijas izvērtēšana,
- faktu precizēšana,
- jaunu zināšanu identificēšana,
- zināšanu integrēšana.

Tika pielietots Pīrsona momenta korelācijas koeficients, lai noteiktu sakarību ciešumu starp rādītājiem, kā arī Kronbaha alfas koeficients, lai noteiktu iekšējās saskaņotības ticamību.

27. tabula. **Kritērija analītiskā reflektēšana komponenta rādītāju savstarpējās korelācijas**

(N=84)

	Pozitīvās pieredzes noteikšana	Negatīvās pieredzes noteikšana	Situācijas izvērtēšana	Faktu precizēšana	Jaunu zināšanu identificēšana	Zināšanu integrēšana
Pozitīvās pieredzes noteikšana	--					
Negatīvās pieredzes noteikšana	,532(**)	--				
Situācijas izvērtēšana	,167	,331(**)	--			
Faktu precizēšana	,118	,291(**)	,398(**)	--		
Jaunu zināšanu identificēšana	-,028	,160	,330(**)	,286(**)	--	
Zināšanu integrēšana	,094	,198	,334(**)	,177	,308(**)	--

\*\*  $p < 0,01$ , divpusējs nozīmības līmenis

Arī šim kritērijam, līdzīgi kā kritērijam “aparakstošā reflektēšana”, Pīrsona korelācijas koeficients starp rādītājiem svārstās no negatīva ( $r = -0,028$ ) līdz statistiski nozīmīgam pie  $p < 0,01$  ar maksimālo vērtību  $r = 0,532$ , kas liecina, ka katrs rādītājs mēra relatīvi atšķirīgu pazīmi. Pīrsona korelācijas koeficienta vērtības liecina, ka pastāv izteikta pozitīva saistība starp



rādītājiem *pozitīvās pieredzes noteikšana* un *negatīvās pieredzes noteikšana* (0,532), kā arī *faktu precizēšana* un *situācijas izvērtēšana* (0,398).

Tāpat vērojama statistiski nozīmīga pozitīva korelācija starp rādītājiem *situācijas izvērtēšana* un *negatīvās pieredzes noteikšana* (0,331), kā arī starp rādītājiem *jaunu zināšanu identificēšana* un *situācijas izvērtēšana* (0,330).

Tāpat kā kritērija “*aprakstošā reflektēšana*” arī kritērija “*analītiskā reflektēšana*” jautājumu blokam saskaņotības ticamības rādītājs uzrāda zemāku vērtību ( $\alpha = 0,654$ ) kā visā anketā kopumā ( $\alpha = 0,875$ ).

28. tabula. Kritērija *analītiskā reflektēšana* rādītāju *aprakstošā* statistika un *Kronbaha alfa koeficients* (N = 84)

	Vid. aritmētiskais M	Standartklūda SE	Standartnovirze SD	Kronbaha alfa A
Pozitīvās pieredzes noteikšana	1,821	,077	,714	,655
Negatīvās pieredzes noteikšana	2,047	,071	,656	,567
Situācijas izvērtēšana	1,440	,061	,567	,573
Faktu precizēšana	1,726	,076	,700	,608
Jaunu zināšanu identificēšana	1,595	,070	,642	,633
Zināšanu integrēšana	1,654	,074	,685	,628

Vidējie rādītāji aprēķināti pēc atbildēm uz Likerta 5-pakāpju skalas no 1 līdz 5, kur 1 apzīmē „Ļoti svarīgi”, bet 5 „Pilnīgi nesvarīgi”. *Analītiskā reflektēšana* ir nākamais reflektīvās darbības cikla posms, kas seko pēc *faktu identificēšanas*, *formulēšanas* un *gadījuma izklāsta*, kā arī pēc *problēmas definēšanas*. Šajā reflektīvās darbības cikla posmā sociālie darbinieki uzskatīja, ka vissvarīgāk ir izvērtēt situāciju (M = 1,44), taču vismazsvarīgāk ir noteikt negatīvo pieredzi (M = 2,047). Šāds atbilžu sadalījums rada jautājumus par sociālo

darbinieku spēju kritiski domāt un vērtēt savu darbību, kā arī tas var norādīt uz emocionālu nedrošību, lai atklāti runātu par grūtībām darbā un dalītos tajā ar kolēģiem.

Iepriecinoša ir respondentu izpratne par zināšanu un prasmju apgūšanas nepieciešamību supervīzijā ( $M = 1,595$ ), kā arī par zināšanu integrēšanu ( $M = 1,654$ ).

Standartnovirze ir aprēķināts rādītājs, kas raksturo novēroto rādītāja vērtību izkliedi ap šī rādītāja vidējo vērtību (variāciju). Jo vairāk rādītāja novērotās vērtības ir koncentrētas ap vidējo, jo standartnovirze ir mazāka, un otrādi – jo plašākā intervālā ir izklidētas rādītāja novērotās vērtības, jo standartnovirze ir lielāka. Standartnovirzes vērtības liecina, ka pastāv salīdzinoši liela vienprātība par rādītājiem *situācijas izvērtēšana, jaunu zināšanu identificēšana* un *negatīvās pieredzes noteikšana*.

Savukārt vislielākā variācija respondentu atbildēs vērojama par rādītājiem *pozitīvās pieredzes noteikšana* un *faktu precizēšana*. Aritmētiskā vidējā standartklūda ir izlases kopuma paredzamā vidējā novirze no ģenerālā kopuma vidējā. Tabulā redzamās aritmētiskā vidējā standartklūdas vērtības liecina par iegūto rezultātu reprezentativitāti.

Detalizēti aprakstošās statistikas rādītāji un tabulas atrodami 4. pielikumā.

Reflektīvās darbības ciklu noslēdz **sintezējošās reflektēšanas** posms. Sintezējošās reflektēšanas izpratne tika mērīta ar Likerta 5-pakāpju skalas palīdzību ar jautājumu „Cik svarīgi sociālā darba supervīzijā, risinot sociālo gadījumu un atbildot uz jautājumu „kas būtu jādara?”, ir...”. Kritērijs “sintezējošā reflektēšana” tika operacionalizēts 6 rādītājos:

- nepieciešamās darbības apzināšana,
- nepieciešamās darbības modelēšana,
- risinājuma veidu identificēšana,
- risinājuma rezultātu prognozēšana,
- jaunu lēmumu pieņemšana,
- darbības plāna izveide.

Lai noteiktu sakarību ciešumu starp rādītājiem tika aprēķināts Pīrsona momenta korelācijas koeficients, savukārt iekšējās saskaņotības ticamības noteikšanai aprēķināts Kronbaha alfas koeficients.

29. tabula. Kritērija *sintezējošā reflektēšana* rādītāju savstarpējās korelācijas

(N = 84)

	Nepieciešamās darbības apzināšana	Nepieciešamās darbības modelēšana	Risinājuma veidu identificēšana	Risinājuma rezultātu prognozēšana	Jaunu lēmumu pieņemšana	Darbības plāna izveide
Nepieciešamās darbības apzināšana	--					
Nepieciešamās darbības modelēšana	,436(**)	--				
Risinājuma veidu identificēšana	,428(**)	,538(**)	--			
Risinājuma rezultātu prognozēšana	,260(*)	,491(**)	,417(**)	--		
Jaunu lēmumu Pieņemšana	,612(**)	,553(**)	,477(**)	,342(**)	--	
Darbības plāna Izveide	,474(**)	,574(**)	,344(**)	,249(*)	,591(**)	--

\*\* p &lt; 0,01, divpusējs nozīmības līmenis

\* p &lt; 0,05, divpusējs nozīmības līmenis

Atšķirībā no kritērijiem *aprakstošā* un *analītiskā reflektēšana* starp kritēriju *sintezējošā reflektēšana* rādītājiem pastāv samērā cieša korelācija – Pīrsona korelācijas koeficients starp rādītājiem svārstās no  $r = 0,249$  vērtības (statistiski nozīmīga pie  $p < 0,05$ ) līdz maksimālajai vērtībai  $r = 0,612$  (statistiski nozīmīga pie  $p < 0,01$ ), kas liecina, ka praktiski visi rādītāji ir savstarpēji saistīti un pozitīvi korelē. Pīrsona korelācijas koeficienta vērtības liecina, ka pastāv izteikta pozitīva saistība starp rādītājiem *nepieciešamās darbības apzināšana* un *jaunu lēmumu pieņemšana* (0,612), kā arī *jaunu lēmumu pieņemšana* un *darbības plāna izveide* (0,591).

Tāpat vērojama statistiski nozīmīga pozitīva korelācija starp rādītājiem *nepieciešamās darbības modelēšana* un *darbības plāna izveide* (0,574), *jaunu lēmumu pieņemšana* (0,553) un *risinājumu veidu identificēšana* (0,538).

Tāpat kā kritērija *aprakstošā reflektēšana* arī kritērija *analītiskā reflektēšana* jautājumu blokam saskaņotības ticamības rādītājs Kronbaha alfas koeficients uzrāda zemāku vērtību kā visā anketā kopumā ( $\alpha = 0,875$ ), tomēr tas ir salīdzinoši augsts –  $\alpha = 0,821$ .

30. tabula. Kritērija *sintezējošā reflektēšana* komponenta rādītāju aprakstošā statistika un

Kronbaha alfa koeficients (N = 84)

	Vid. aritmētiskais M	Standartklūda SE	Standartnovirze SD	Kronbaha alfa
Nepieciešamā darbības apzināšana	1,369	,0605	,554	0,796
Nepieciešamā darbības modelēšana	1,619	,0696	,638	0,766
Risinājuma veidu identificēšana	1,476	,0622	,569	0,795
Risinājuma rezultātu prognozēšana	2,071	,0893	,818	0,832
Jaunu lēmumu pieņemšana	1,631	,0714	,654	0,770
Darbības plān Izveide	1,690	,0829	,760	0,795

Vidējie rādītāji aprēķināti pēc atbildēm uz Likerta 5-pakāpju skalas no 1 līdz 5, kur 1 apzīmē „Ļoti svarīgi”, bet 5 – „Pilnīgi nesvarīgi”. Analizējot gūtos datus par sintezējošās reflektēšanas izpratni, var secināt, ka sociālajiem darbiniekiem, meklējot risinājumu sociālā gadījuma problēmai, ļoti svarīgi ir *apzināties turpmāko darbību* (M = 1,369), kas atkal tendenciozi norāda orientēšanos uz sasniedzamo mērķi un „pamatreceptes” vai padoma iegūšanu no supervīzijas, tādējādi, iespējams, nepamanot citas būtiskas nianšes supervīzijas procesa gaitā. Uz to norāda arī sociālo darbinieku viedokļos salīdzinoši zemāk vērtētā *rezultātu prognozēšana* (M = 2,071), kas liecina par vienaldzīgu attieksmi pret risinājuma iespējamajiem rezultātiem perspektīvā. Interesi piesaista tas, ka aptuveni vienādi ir novērtēta gan *nepieciešamās darbības modelēšana* (M = 1,619), gan *lēmuma pieņemšana* (M = 1,631), gan arī *darbības plāna veidošana* (M = 1,690), kas arī pastiprina tendenci orientēties uz rezultātu un ātru risinājumu.

Standartnovirze ir aprēķināts rādītājs, kas raksturo novēroto rādītāja vērtību izkliedi ap šī rādītāja vidējo vērtību (variāciju). Jo vairāk rādītāja novērotās vērtības ir koncentrētas ap vidējo, jo standartnovirze ir mazāka, un otrādi — jo plašākā intervālā ir izklidētas rādītāja

novērotās vērtības, jo standartnovirze ir lielāka. Standartnovirzes vērtības liecina, ka pastāv salīdzinoši liela vienprātība par rādītājiem *nepieciešamās darbības apzināšana* un *risinājumu veida identificēšana*. Savukārt vislielākā variācija respondentu atbildēs vērojama par rādītājiem *risinājuma rezultātu prognozēšana* un *darbības plāna izveide*. Aritmētiskā vidējā standartklūda ir izlases kopuma paredzamā vidējā novirze no ģenerālā kopuma vidējā. Tabulā redzamās aritmētiskā vidējā standartklūdas vērtības liecina par iegūto rezultātu reprezentativitāti.

Pētījuma gaitā tika noskaidrots, kādus supervīzijas refleksīvās darbības aspektus sociālie darbinieki izmanto un cik tie viņiem ir nozīmīgi. Balstoties uz teorētiskās izpētes rezultātiem, respondentiem tika piedāvāts novērtēt, cik bieži izmanto un cik nozīmīgi ir tādi supervīzijas refleksīvie aspekti kā **klausīšanās, runāšana, domāšana** un **izjūtas**. Rezultātu analīze liecina, ka visbiežāk sociālie darbinieki supervīzijas refleksīvajā darbībā izmanto domāšanu, savukārt kā nozīmīgāko aspektu uzskata klausīšanos.

31. tabula. Supervīzijas refleksīvās darbības aspektu derīgo novērojumu relatīvais

biežums (N = 84)

	<i>Izmanto visbiežāk</i> %	<i>Visnozīmīgākais aspekts</i> %
<i>Klausīšanās</i>	64,3	<b>69,0</b>
<i>Runāšana</i>	25,0	38,1
<i>Domāšana</i>	<b>70,2</b>	63,1
<i>Izjūtas</i>	45,2	54,8

Minētie dati liecina arī par to, ka vairākums sociālo darbinieku supervīziju uzskata par kognitīvu procesu un vēlas vairāk gūt ieguvumus sev klausoties, nevis daloties zināšanās un pieredzē ar citiem un aktīvi līdzdarbojoties.

Pārbaudot iegūtos rezultātus ar hī-kvadrāta testu, noskaidrojās, ka pastāv pozitīva sakarība starp domāšanas izmantošanu un klausīšanos ( $\chi^2 = 7,258$ ;  $df = 2$ , kritiskā vērtība pie  $p < 0.01$  ir 9,210), un starp domāšanu un runāšanu ( $\chi^2 = 3,546$ ;  $df = 4$ , kritiskā vērtība pie  $p < 0.01$  ir 13,277), savukārt nav pozitīvas sakarības starp domāšanu un izjūtu izmantošanu ( $\chi^2 = 17,943$ ;  $df = 6$ , kritiskā vērtība pie  $p < 0.01$  ir 16,812).

32. tabula. Hī-kvadrāta kritēriji starp domāšanas izmantošanu un citu refleksīvās darbības aspektu izmantošanu (N = 84)

	$\chi^2\%$	Df
<i>Klausīšanās</i>	7,258	2
<i>Runāšana</i>	3,546	4
<i>Izjūtas</i>	17,943	6

Savukārt, pārbaudot datus ar hī-kvadrāta testu par to, kādus supervīzijas reflektīvās darbības aspektus sociālie darbinieki uzskata par nozīmīgiem, atklājās, ka pastāv pozitīva sakarība starp domāšanu kā nozīmīgu supervīzijas reflektīvās darbības aspektu un runāšanu ( $\chi^2 = 8,695$ ; df = 4, kritiskā vērtība pie  $p < 0.01$  ir 13,277), bet nepastāv sakarība starp domāšanu un klausīšanos ( $\chi^2 = 14,571$ ; df = 2, kritiskā vērtība pie  $p < 0.01$  ir 9,210) un izjūtām ( $\chi^2 = 25,260$ ; df = 6, kritiskā vērtība pie  $p < 0.01$  ir 16,812).

33. tabula. Hī-kvadrāta kritēriji starp domāšanu kā nozīmīgu refleksīvās darbības aspektu un citiem refleksīvās darbības aspektiem (N = 84)

	$\chi^2\%$	Df
<i>Runāšana</i>	8,695	4
<i>Klausīšanās</i>	14,571	2
<i>Izjūtas</i>	25,260	6

Minētie rezultāti liecina, ka sociālie darbinieki savā ikdienas praksē supervīzijas refleksīvajā darbībā visbiežāk izmanto domāšanu un tie respondenti, kuri izmanto domāšanu, visbiežāk izmanto arī klausīšanos un runāšanu. Tajā pat laikā tie sociālie darbinieki, kuri kā nozīmīgu supervīzijas refleksīvās darbības aspektu uzskata domāšanu, par tādu uzskata arī runāšanu, nevis klausīšanos vai izjūtas. Šādi dati ļauj izdarīt pieņēmumu, ka realitātē sociālie darbinieki supervīzijas procesu izmanto, lai klausītos un pārdomātu dzirdēto, gūtu ieguvumus sev, un tomēr tie vairāk vēlētos izmantot runāšanu, dalīšanos pieredzē un dalīšanos ar savām

zināšanām, kam acīmredzami nepieciešama iedrošināšana un prasmīga supervīzijas procesa vadība.

Pēc aptaujā gūtajiem rezultātiem var secināt, ka reflektīvās darbības teorētiskais modelis var tikt īstenots, bet tomēr atšķiras no praksē realizētā. Gūtie dati norāda, ka sociālie darbinieki kopumā izprot supervīzijas nepieciešamību sociālajā darbā, kam pamatojums ir gan darba, gan arī supervīzijas pieredze.

Pētījumā iegūtie dati parāda, ka sociālie darbinieki supervīzijas procesā ir orientēti vairāk uz mērķi un rezultātu, bet mazāk uz detalizētu iedziļināšanos dažādos aspektos, kas būtu teorētiski labi izprotami par supervīziju kā pastāvīgu, ilgstošu un darbam paralēlu profesionālās pilnveides procesu. Sociālā darba supervīzijas reflektīvās darbības procesā, aprakstot sociālo gadījumu, zinātniskajā literatūrā tiek uzskatīts, ka ļoti nozīmīgi ir formulēt savas personiskās izjūtas, kas palīdz emocionāli apzināties reālo situāciju, tādējādi rīkoties saskaņā ar sevi pašu. Šis aspekts sociālo darbinieku aptaujā neparādījās kā nozīmīgs. Tas norāda, ka sociālie darbinieki izjūt nedrošību, lai brīvi un atklāti reflektētu par negatīvo (arī pozitīvo) pieredzi un apzinātos savas izjūtas, kas veicinātu reflektīvās darbības strukturētu, saturiski konstruktīvu un efektīvu modeli.

Saskaņā ar pētījumā gūtajiem rezultātiem var secināt, ka sociālo darbinieku emocionālā drošība supervīzijas procesā, kā arī reflektīvās darbības kvalitāte kopumā lielā mērā atkarīga no supervizora kompetences vadīt supervīzijas procesu saskaņā ar sociālo darbinieku profesionālajām vajadzībām un mūsdienīgas pedagoģijas teorētiskajiem principiem.

### **3.3.2. Reflektīvās darbības izpēte sociālo darbinieku supervīzijā un raksturojums**

Supervīzijas procesā uzņemtā videomateriāla teksts tika transkribēts (sk. 16. pielikumu) un kodēts atbilstoši izstrādātajām kategorijām (sk. 25. tabulu). Lai izvairītos no pretenzijām par šāda tipa kvalitatīviem pētījumiem un nodrošinātu ticamību, kodu kategorijas pēc pirmreizējās kodēšanas tika apspriestas, izdiskutētas un akceptētas ekspertu grupā (*Kropļijs & Raščevska, 2004; Flick, 2007*), kuras sastāvā bija doktorantūras studenti un pedagoģijas doktore A. Fernāte. Galveno kodēšanas redakciju veica diskusijā ar pedagoģijas doktori V. Rogu, lai panāktu vienotu uztveri un izpratni par kodu piešķiršanu un teksta interpretāciju.

Visi kvalitatīvās datu apstrādes kodēšanas rezultāti apstrādāti ar programmu AQUAD 6.0 (*Huber & Gürtler, 2004*) un ir redzami 15. pielikumā: tekstu segmenti, kas atbilst profilkodiem, saturiskajiem kodiem un saturisko kodu paskaidrojumiem.

34. tabula. Supervīzijas reflektīvās darbības konceptuālie kodi, saturiskie kodi un to skaidrojums

		Saturiskie kodi	Saturisko kodu paskaidrojums
Konceptuālie kodi	Aprakstošā reflektēšana	Ap_rf_fkt_id Ap_rf_fkt_arg Ap_rf_dm_frm Ap_rf_iz_frm Ap_rf_sit_izkl Ap_rf_pr_frm Apr_rf_pr_def	faktu identificēšana faktu argumentēšana domu formulēšana izjūtu formulēšana situācijas izklāstīšana problēmas formulēšana problēmas definēšana
	Analītiskā reflektēšana	An_rf_poz_pr An_rf_neg_pr An_rf_sit_izv An_rf_jn_zin_id An_rf_fkt_prec An_rf_zin_int	pozitīvās pieredzes noteikšana negatīvās pieredzes noteikšana situācijas izvērtēšana jaunu zināšanu identificēšana zināšanu integrēšana faktu precizēšana
	Sintezējošā reflektēšana	Snt_rf_nep_dr_ap Snt_rf_ris_v_id Snt_rf_ris_rez_pr Snt_rf_sit_prvd_dr Snt_rf_lem_pie Snt_rf_neb_drmd Snt_rf_dr_pl_izvd	nepieciešamās darbības apzināšana risinājuma veidu identificēšana risinājuma rezultātu prognozēšana situācijas pārveidošana vēlamā darbībā lēmumu pieņemšana agrāk nebijušas darbības modelēšana darbības plāna izveide

Analizējot un izvērtējot iegūtos datus, tika pētīts noteikta koda atkārtotā biežums, tādējādi bija nosakāms reflektējošās darbības subjektīvais spektrs un galvenās tendences.

#### ***Pētījuma izlases – supervīzijas dalībnieku raksturojums pēc kodu piešķiršanas***

Izlases apjoms šajā pētījumā tika veidots pēc nejaušības principa, bet bija atkarīgs no kontakta intensitātes iespējamības ar respondentiem, kā arī no izziņas priekšmeta (*Kropļijs & Raščevska, 2004, 76.–77. lpp.*), kas kvalitatīvajā pētījumā un, tāpat šajā gadījumā, nosaka prioritāti attiecībā pret izlases teoriju. Tā kā šajā pētījumā mērķis ir iegūt dziļāku izpratni par reflektīvās darbības īstenošanos supervīzijā, izziņas priekšmets ir sociālo darbinieku reflektīvā darbība un tās forma, kas izglītības pētījumos ir nozīmīga specifika, pētot respondentu uzvedību, lai iegūtu pamatā esošo procesu izpratni un attiecinātu šo izpratni uz esošajām teorijām, tādējādi paplašinot vai attīstot šīs teorijas (*Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998, Kropļijs & Raščevska, 2004*).

Pētījuma vide raksturojama kā dabiska reālā vide, kas ikdienā sociālajiem darbiniekiem ir ierasta un pazīstama (*Kristapsone, 2011, 85. lpp.*), jo tā ir viņu darbavieta. Supervīzijai īpaši



nozīmīgs ir fiziskās vides faktors. Telpa, kurā noritēja supervīzijas process, kā arī videonovērošana, bija pietiekami plaša, ērta, estētiski noformēta un pietiekami izolēta no iespējami traucējošiem blakus trokšņiem. Būtisks ir arī telpas noformējums un mēbeļu izvietojums, lai supervīzijas dalībnieki izvietojoties aplī, justos maksimāli ērti, bet ne relaksēti. Izvietojums pie galda supervīzijā nav rekomendējams, lai neradītu šķēršļus nepieciešamo metožu izmantošanas aktivitātēm.

Pētījuma realizēšanā nozīmīgs bija emocionālās vides faktors, kas ir saistīts ar profesionālās ētikas un konfidencialitātes ievērošana (*Geske un Grīnfelds*, 2006. 18.–19. lpp.; *Flick*, 2007, p. 44–53) atbilstoši Sociālo darbinieku ētikas kodeksam. Kā jau pētījuma teorētiskajā daļā teikts, supervīzijā sociālie darbinieki ir predisponēti gan emocionālai atbrīvotībai, gan arī savu profesionālo grūtību atklātai atzišanai kolēģu vidū, vēl jo vairāk kameras priekšā. Tāpēc pētījumā iesaistītie sociālie darbinieki iepriekš tika sagatavoti un iepazīstināti ar pētījuma mērķi un iegūto datu tālāku izmantošanu un uzglabāšanu. Saskaņā ar normatīvajiem aktiem un pētījuma specifiku tika noslēgts juridiski pamatots trīspusējs vienošanās līgums starp Sociālo dienestu, pētījuma autori un pētījumā iesaistītajām personām (sk. 7. pielikumu), lai aizsargātu novērojamo cilvēku identitāti un saglabātu viņu anonimitāti un informācijas konfidencialitāti (*Pipere*, 2011, 187. lpp.).

Pētījuma izlases kopa bija izveidota kā slēgta grupa un tā nemainījās visu pētījuma laiku, kas ir būtisks emocionālās vides faktors grupas dalībnieku savstarpējās uzticēšanās un komunikācijas pozitīvas dinamikas veidošanā.

### ***Supervīzijas dalībnieku raksturojums***

- A – augstākā izglītība sociālajā darbā; doktora grāds pedagogijā, vairāk nekā 6 gadu pieredze sociālajā darbā, vairāk nekā 3 gadu pieredze supervīzijā,
- B – augstākā izglītība sociālajā darbā; 4 gadu darba pieredze sociālajā darbā; 2 gadu pieredze supervīzijā;
- C – maģistra grāds sociālajā darbā; 10 gadu pieredze sociālajā darbā; 4 gadu pieredze supervīzijā;
- D – maģistra grāds sociālajā darbā, studē doktorantūrā; 2 gadu pieredze sociālajā darbā; 3 gadu pieredze supervīzijā;
- E – augstākā izglītība karitatīvajā sociālajā darbā; 3 gadu pieredze sociālajā darbā; 2 gadu pieredze supervīzijā;
- F – augstākā izglītība sociālajā darbā, pirmais gads sociālā darba praksē, bez supervīzijas pieredzes;

- G – augstākā izglītība sociālajā darbā, pusotra gada pieredze sociālajā darbā, bez supervīzijas pieredzes;
- H – studē augstskolā sociālā darba studiju programmā pēdējā kursā. Mācības apvieno ar darbu Ģimenes atbalsta centrā, bez supervīzijas pieredzes.

Ģimenes atbalsta centrā supervīzija tika organizēta, ņemot vērā sociālo darbinieku profesionālās vajadzības, taču, lai precīzi identificētu un definētu sociālo problēmu, kā arī vadītu sociālo gadījumu (angl. *case management*) sociālajam darbiniekam citkārt ir nepieciešams sadarboties gan ar psihologu, gan ar psihoterapeitu. Pētījuma laikā notika supervīzijas sesijas, kurās līdzdalību ņēma arī citi speciālisti, taču datu vākšanai šīs supervīzijas sesijas, kur piedalījās psihoterapeits un psihologs, netika iekļautas.

Izvērtējot iegūtos rezultātus, visu trīs reflektīvās darbības noteikto kritēriju (aprakstošais, analītiskais, sintezējošais, sk. 35., 36., 37., tabulu) atkārtotās pēc kodu biežuma, jāsecina, ka visi teorētiskajā pētījumā atklātie kritēriji apstiprinājās un praksē tiek izmantoti.

Analizējot konceptuālo kodu biežumu, isintensīvākā supervīzijas dalībnieku aktivitāte ir novērojama pie koda *analītiskā reflektēšana*. Pēc kopējā frekvenču biežuma analītiskā reflektēšana apstiprinājās 271 reizi (sk. 36. tabulu), taču visneaktīvākā iesaistīšanās procesā ir redzama *sitezējošās reflektēšanas* laikā, kas apstiprinās visretāk – 89 reizes (sk. 37. tabulu). Konceptuālā koda *aprakstošā reflektēšana* kopējais frekvenču biežums pārstāvēts 253 reizes (sk. 35. tabulu).

Analizējot gūtos rezultātus, var pieņemt, ka supervīzijas dalībniekiem aktīvāka pozīcija kļūst analizējot sociālo gadījumu, iesaistoties diskusijā, par iepriekš prezentēto gadījumu un problēmsituācijas apraksta izveidi. Savukārt, pasīva attieksme vērojama sintezējošās reflektēšanas laikā, kur atspoguļojās gūtās zināšanas un pieredze, kam būtu jāsummējas augstāka līmeņa problēmas attīstības un risinājuma piedāvāšanā (Gibbs, 1988; Hawkins & Shohet, 2000; Jasper, 2003) un agrāk nebijušas darbības modelēšanā (Askew & Lodge, 2000), kā arī rezlizēšanā (Rubene, 2004). Tas norāda uz iespējamo alternatīvu trūkumu vai arī uz prezentētā materiāla informatīvo nepietiekamību.

Salīdzinot kvantitatīvā pētījuma rezultātus ar kvalitatīvā pētījuma rezultātiem, ir novērojama pretruna, kas parāda atšķirības starp sociālo darbinieku teorētisko izpratni par sintezējošās reflektēšanas nozīmi un supervīzijas dalībnieku sintezējošās reflektēšanas īstenošanu reālajā situācijā. Kvantitatīvajā pētījumā sintezējošās reflektēšanas kritērija rādītāji samērā cieši korelē (svārstības no  $r = 0,249$  ( $p < 0,01$ ) vērtības līdz maksimālajai vērtībai  $r = 0,612$  ( $p < 0,01$ )) (sk. 29., 30., tabulu), taču supervīzijas procesā var novērot, ka saturisko kodu

frekvenču biežums svārstās amplitūdā no 27 reizēm līdz 5 reizēm, kas ir viszemākais reflektēšanas biežuma rādītājs salīdzinot aprakstošo un analītisko reflektēšanu.

Turpmāk, analizējot konceptuālā koda *aparakstošā reflektēšana* saturisko kodu biežumu (skat. 35. tabulu), var novērot, ka visi noteiktie saturiskie kodu ir apstiprinājušies. Kopumā var secināt, ka sociālo darbinieku supervīzijā tiek izmantoti visi aprakstošās reflektēšanas rādītāji, taču dominējošais pārsvars ir faktu identificēšanai (Ap\_rf\_fkt\_id), kas apstiprinājās 80 reizes. Visretāk parādās problēmas definēšana (Apr\_rf\_pr\_def) – tikai 8 reizes. Pozitīvi novērtējama ir samērā bieži pārstāvētā izjūtu formulēšana (Ap\_rf\_iz\_frm) – 60 reizes, ko var uzskatīt, ka supervīzijas grupā valda emocionāla drošība un savstarpēja uzticēšanās.

35. tabula. Kritērija *reflektīvā darbība konceptuālā koda aprakstošā reflektēšana* saturisko kodu atkārtotā biežums supervīzijā

Kods	A	B	C	D	E	F	G	H	Frekvenču biežums
Ap_rf_dm_frm	3	9	6	15	9	1	2	1	46
Ap_rf_fkt_arg	2	9	1	3	4	0	1	0	20
Ap_rf_fkt_id	0	44	4	7	25	0	0	0	80
Ap_rf_iz_frm	10	4	22	9	7	4	4	0	60
Ap_rf_pr_frm	0	7	2	2	3	1	0	0	15
Ap_rf_sit_izkl	0	8	4	2	10	0	0	0	24
Apr_rf_pr_def	0	5	0	3	0	0	0	0	8
Frekvenču biežums	15	86	39	41	58	6	7	1	

Kopējais frekvenču biežums = 253

Kopumā var secināt, ka supervīzijas dalībnieki veiksmīgi formulē faktus, taču neatrod tiem argumentus un izsmeļošus formulējumus, piemēram, *faktu argumentēšana* (Ap\_rf\_fkt\_arg) pausta tikai 20 reizes, turpretī *faktu identificēšana* (Ap\_rf\_fkt\_id) uzrādīta 80 reizes un *faktu formulēšana* (Ap\_rf\_pr\_frm) – 60 reizes. Šos rādītājus var analizēt saistībā ar kvantitatīvā pētījuma rezultātiem, kur, piemēram, *faktu identificēšana*, *faktu argumentēšana* un *risināmās problēmas definēšanas* rādītāji savstarpēji korelē no 0,413 (\*\*), līdz 0,540 (\*\*), pie  $p < 0,01$ , divpusējs nozīmības līmenis (sk. 15. tabulu). Tas norāda uz to, ka supervīzijas process ir jāorganizē un jāvada, lai supervīzijas dalībnieki spētu izvirzīt argumentus identificētajiem faktiem, kas ir cieši saistīti ar *problēmas definēšanu* (Apr\_rf\_pr\_def) – 8 reizes.

Salīdzinot supervīzijas dalībnieku aprakstošās reflektēšanas aktivitāti var secināt, ka lielākais frekvenču biežums ir novērojams tiem dalībniekiem, kuri prezentē problēmsituācijas (**A** = 15; **B** = 86; **C** = 39; **D** = 41), kas ir loģiski, jo dalībnieki, kas prezentē situāciju veic paplašinātu problēmsituācijas izklāstu un arī formulē risināmo problēmjautājumu (sk. 15.attēlu). Tomēr viennozīmīgi nevar apgalvot, ka saistībā ar izglītības līmeni un pieredzi supervīzijas dalībnieki ir reflektīvāki kā citi dalībnieki. Piemēram, visaktīvākā supervīzijas dalībniece bija **D**, kurai ir maģistra grāds sociālajā darbā un arī studē doktorantūrā un ir trīs gadu pieredze supervīzijā, taču visneaktīvākā bija dalībniece **A**, kurai ir augstākā izglītība sociālajā darbā un ir arī doktorā grāds. Vispasīvākā supervīzijas dalībniece bija **H**, kura vēl studē un supervīziju līdz šim nav saņēmusi reflektēja tikai 1 reizi, formulējot domu (Ap\_rf\_dm\_frm). Tas varētu būt skaidrojams ar nedrošību attiecībā pret pieredzējušākiem kolēģiem, kā arī ar darba un supervīzijas pieredzes trūkumu.

### **Teksta segmentu piemēri no supervīzijas dalībnieku aprakstošās reflektēšanas** (sk. 15. pielikumā)

Supervīzijas dalībniece **H** reflektēja tikai vienreiz formulējot domu (Ap\_rf\_dm\_frm) „(..) es domāju, ka vienkārši vajag (..) ja tas tevi traucē, tad pateikt: (..)”, ar šo izteikumu mēģinot iesaistīties procesā un dot kolēģei konkrētu padomu, kas ir raksturīgi nepieredzējušiem darbiniekiem – konkrētas “receptes” došana un saņemšana.

Savukārt, persona **B**, visaktīvāk iesaistījās faktu identificēšanā (Ap\_rf\_fkt\_id). Piemēram, „tātad mans klients ir puisītis, kam ir desmit gadu”; „(..)meklēja palīdzību un atveda...viņu tēvs”; „nekoncentrē uzmanību”; „puisītis bija galīgi zaļš, bija sabijies”; „(..) bērnam sajauktā identitāte”; „es diagnosticēju, patiešām vardarbība fiziska”; „viņam disociatīvie traucējumi, viņš krīt ārā no realitātes”; „divreiz bija halucinācijas”; „viņi nav trūcīgi, nav trūcīgā statuss” utt. Ir novērojams, ka persona **B** spilgti identificē faktus, piedāvājot problēmsituācijas analīzei plašu, varbūt pat pārāk plašu un haotisku, nestrukturētu faktu materiālu, ko papildina situācijas izvērsts izklāsts, taču aprakstošās reflektēšanas saistība ar problēmas definēšanu (Apr\_rf\_def) ir minimāla: „(..) tā galvenā problēma bija skaidra (..)”; „vardarbība fiziska”; „(..) mēs to vardarbību varam konstatēt pēc fiziskām sekām un tās sekas ir tādas: disociācijas, halucinācijas, un nu jau ir psihiskie traucējumi”, utt.

Pārsteidzoši, ka *problēmu definējumu* no supervīzijas dalībniekiem piedāvāja tikai vēl persona **D**: „(..) bet katrā ziņā tur es konstatēju, ka tur ir vardarbība (..)”; „(..) jānoskaidro, kā sistēmā ir pareizi (..)”, „(..) nepieciešami profesionālie resursi (..)”. Pārējie seši supervīzijas dalībnieki neizteica problēmas definējumus vispār ne reizi.

Analizējot dalībnieku kopējo frekvenču biežumu saturiskajam kodam *izjūtu formulēšana* (Ap\_rf\_iz\_frm), var teikt, ka kopējā tendence ir salīdzinoši augsta – 60 reizes. Supervīzijas dalībniece C to dara visbiežāk 22 reizes, piemēram, raksturojot savas izjūtas: „tad es ļoti labprāt parunājos un tad man bija prieks”; „es tikai baidos par to (..)”; „nemazinās vainas sajūta”. Taču visbiežāk izskan izjūtu formulēšana netieši, piemēram, „tīri emocionālā puse bija tas, ka (..)”; „viņš noignerēja, bet es nojautu”; „tāda emocionālā konflikta stadija”. Tāpat, bieži izskan netieši izjūtu formulējumi ar nepabeigtiem teikumiem un aprautām frāzēm: „es jūtu, ka es sāku izmantot (..)”; „es jūtu, ka man ir kaut kas tā kā (..)”; „vienkārši nenormāli, ka man tāda sajūta (..)”; „man kaut kā liekas jocīgi (..)” u. c..

Pozitīvi vērtējams, ja supervīzijas dalībnieki var formulēt arī polāras izjūtas, piemēram, dalībniece A: „(..) man vispār lika justies slikti”; „nu vienkārši jutos drausmīgi slikti”. Supervīzijas dalībniece demonstrē, ka spēj identificēt savas izjūtas un arī būt empātiska pret klientu, kas jau tiek uzskatīta kā augstāka līmeņa reflektēšana – “Klienta centrēta pieeja” (sk. 14. attēlu): „nez kāpēc es klienti sajutu”; „es domāju, ka viņš to tā izjūt”.

Analizējot konceptuālā koda *analītiskā reflektēšana* saturisko kodu biežumu (sk. 36. tabulu), supervīzijas laikā varēja novērot, ka supervīzijas dalībnieki ir bijuši aktīvāki kā *apprakstošajā reflektēšanā*.

**36. tabula. Kritērija reflektīvā darbība konceptuālā koda analītiskā reflektēšana saturisko kodu atkārtosšanās biežums supervīzijā**

	A	B	C	D	E	F	G	H	Frekvenču biežums
An_rf_fkt_prec	16	14	16	20	19	6	2	0	93
An_rf_jn_zin_id	0	2	4	10	6	0	0	0	22
An_rf_neg_pr	3	5	22	6	2	1	0	0	39
An_rf_poz_pr	2	1	10	7	1	4	2	1	28
An_rf_sit_izv	13	12	17	14	12	8	4	0	80
An_rf_zin_int	0	0	3	3	3	0	0	0	9
Frekvenču biežums	34	34	72	60	43	19	8	1	

Kopējais frekvenču biežums = 271

Visbiežāk no visiem saturiskajiem kodiem ir pārstāvēts kods *faktu precizēšana* (An\_rf\_fkt\_prec) – 93 reizes. Tas var norādīt uz to, ka *apprakstošās reflektēšanas* laikā tiek identificēts liels faktu materiāls, taču šis materiāls netiek strukturēts ar argumentu palīdzību un problēmas definīcijas izvirzīšanu. Otrs lielākais rādītājs ir situācijas izvērtēšana (An\_rf\_poz\_izv) – 80 reizes, kas savā ziņā kompensē *apprakstošās reflektēšanas* koda *definīcijas precizēšanas* zemos rādītājus. Ar lielu frekvenču biežuma starpību uzskatāmi parādās *negatīvās pieredzes nosaukšana* (An\_rf\_neg\_pr) – 39 reizes, kā arī *pozitīvās pieredzes noteikšana* (An\_rf\_poz\_pr) – 28 reizes. Salīdzinoši vidēji pārstāvēta *jaunu zināšanu identificēšana* (An\_rf\_jn\_zin\_id) – 22 reizes, taču *zināšanu integrēšana* ir noteikta vismazāk (An\_rf\_zin\_int) – 9 reizes.

### **Teksta segmentu piemēri no supervīzijas dalībnieku *analītiskās reflektēšanas* (sk. 15. pielikumā)**

Visaktīvākā supervīzijas dalībniiece *analītiskajā reflektēšanā* (sk. 36. tabulu) ir **C** – 72 reizes, taču dalībniiece **H** reflektē tikai vienu reizi par *pozitīvo pieredzi* (An\_rf\_poz\_pr): „nāk pavasaris un cilvēki sāk aktivizēties, pagaidām ir viss kārtībā”, ar to demonstrējot citiem supervīzijas dalībniekiem nosacīti izvairīgu pozīciju. Dalībniiece **C** supervīzijā visbiežāk analizējusi savu *negatīvo pieredzi* (An\_rf\_neg\_pr) – 22 reizes : „man liekas ka mani tur ignorē”; „nu, respektīvi tādi draudi”; „(..) pārmetumi man prātā, nu tādi, tik demagoģiski, ka nespēju uz viņiem atbildēt, un arī īsti viņus neatceros”; „piedalīšanās atlasēs priekš darbiniekiem ir nenormāli stresainas”; „man točna nav pieredzes strādāt ar tādiem (..)” u. c..

Persona **C** ir viena no četrām dalībniecēm, kas uzrāda jaunu *zināšanu identificēšanu* (An\_rf\_jn\_zin\_id) un arī vina no trijām – *zināšanu integrēšanu* (An\_rf\_zin\_int). Piemēram, (An\_rf\_jn\_zin\_id) „es jau sapratu, ka konsultēšanas tehnikas (..)”; „es galīgi nevaru resursus atrast, zinu tikai, ka šajā “Saulsvecē” bija šizofrēniķu grupa, kas ir Brasā aiz narkoloģijas centra”; „ir nepieciešamas metodes, atbalsta grupas un es (..) zinu, ka tas ir kaut kas reāls, kur ir arī domu biedri, jauni veci, dažādi”; „tas tāpat kā zīmju valodu mēs mācāmies, jo līdz ar zīmju valodu mēs iemācāmies saprast to cilvēku”. Analizējot *zināšanu identificēšanu*, var redzēt, ka atklātās zināšanas pārklājās ar relevanto informāciju un savstarpējo dalīšanos tajā, kam seko arī ideja par to praktisku izmantošanu. Analizējot *zināšanu integrēšanu*, var secināt, ka *zināšanu identificēšana* ir pakārtota to izmantošanai. Piemēram, dalībniiece **C**: „Brasā aiz Narkoloģijas centra ir kolosāls Dienas centrs, kur klientus ņēma arī no citiem rajoniem”; „medikamentozi tikai un viņiem ir diezgan labi uzlabojumi. Rehabilitologi, mākslas teapijas metodes, atbalsta grupas..” Aktīvi *jaunu zināšanu identificēšanā* iesaistījās arī dalībniiece **D** – **20**: „man interesē, kādi aspekti no gadījumiem un kādas tēmas no tā iziet”; „tie ir tādi

teorētiskie jautājumi”; „jāklūst par psihiatru, lai izprastu klienta diagnozi”; „nu tā ir tādas metodes piesaistīšana”; „tie ir smadzeņu procesi par kuriem mums kaut kas ir jāzina”.

Analizējot sintezējošo reflektšanu (sk. 37. tabulu), var teikt, ka salīdzinoši ar iepriekšējiem konceptuālajiem kodiem šis ir visneaktīvāk pārstāvēts. Visbiežāk minētais saturiskais kods ir *risinājuma rezultātu prognozēšana* (Snt\_rf\_ris\_rez\_pr) – 17 reizes, kā arī *risinājuma veidu identificēšana* (Snt\_rf\_ris\_v\_id) – 17 reizes. Taču viszemākais biežuma uzskaitījums ir kodam *situācijas pārveidošana vēlamā darbībā* (Snt\_rf\_prvd\_dr) – 5 reizes. To var izskaidrot ar visai zemajiem rādītājiem, kas attiecas uz analītisko refketēšanu: *jaunu zināšanu identificēšanu* (An\_rf\_jn\_zin\_id) – 22 reizes, kā arī *zināšanu integrēšanu* (An\_rf\_zin\_int) – 9 reizes, ko ne reizi neminēja dalībnieki **A; F; G; H**. Pārsteidzoši, ka šo dalībnieku skaitā persona **A** ir ar augstāko izglītības līmeni.

37. tabula. **Kritērija reflektīvā darbība koda sintezējošā reflektēšana saturisko kodu atkārtotāšanās biežums supervīzijā**

	A	B	C	D	E	F	G	H	Frekvenču biežums
Snt_rf_neb_dr_md	1	0	3	3	1	0	2	0	10
Snt_rf_nep_dr_ap	2	3	7	8	7	0	0	0	27
Snt_rf_dr_pl_izvd	0	1	1	3	0	0	1	0	6
Snt_rf_lem_pien	0	1	1	4	1	0	0	0	7
Snt_rf_ris_rez_pr	3	2	5	4	3	0	0	0	17
Snt_rf_ris_v_id	1	1	8	2	4	0	1	0	17
Snt_rf_sit_prvd_dr	0	0	1	3	1	0	0	0	5
Frekvenču biežums	7	8	26	27	17	0	4	0	

Kopējais frekvenču biežums = 89

**Teksta segmentu piemēri no supervīzijas dalībnieku sintezējošās reflektēšanas** (sk. 15. pielikumā)

Analizējot supervīzijas dalībnieku sintezējošo reflektēšanu, var uzskatīt, ka ir nepieciešama suupervizora palīdzība, lai sasniegtu konkrētāku problēmsituācijas risinājumu supervīzijas laikā. Sintezējošās reflektēšanas rezultāti liecina par pasīvo attieksmi, vai iespējams, nevēlēšanos iesaistīties kopējā procesā. Pārsteigumu rada **H** dalībnieces absolūtā pasivitāte visa supervīzijas procesa gaitā. Šajā gadījumā viņa nereflektēja vispār ne reizi.

Visaktīvākā dalībniece ir **D**, kura arī uzrāda visbiežākās frekvences kodam *nepieciešamās darbības apzināšana* (Snt\_rf\_nep\_dr\_ap) – 8 reizes. Analizējot frekvenču biežumu, redzams, ka diskusiju partneri ir **A = 7**, **B = 8**, **C = 26** un **E = 17**, taču **F = 0**, **G = 4** un **H = 0** tikpat kā neiesaistās vai nemaz neiesaistās procesā un ieņem novērotāja pozīciju.

*Nepieciešamās darbības apzināšana* izpaužas šados teksta segmentos: **A**: “visādā ziņā, kad man kaut ko būtu jāmaina?”. **C**: “nav jau fakti!”; “(..) izpēte vajadzīga, iepazīšanās ar nepazīstamām lietām”.

Reflektīvās darbības cikla noslēgumā būtiski ir panākt ne tikai *risinājumu veidu identificēšanu* (Snt\_rf\_ris\_v\_id), piemēram, **B**: “ir jābrauc pie viņa konkrētā datumā” vai *risinājuma rezultātu prognozēšanu* (Snt\_rf\_ris\_rez\_pr) – **C**: “nu protams, nebūs tas tandēms, bet jābrauc pie viņa konkrētā datumā atrādīties”, bet arī *agrāk nebijušas darbības modelēšanu* (Snt\_rf\_neb\_dr\_md). Tas ir svarīgi, lai cikls varētu noslēgties un dalībnieki īstenotu jaunu darbību. Analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka šo saturisko kodu: *agrāk nebijušas darbības modelēšana* (Snt\_rf\_nep\_dr\_md) uzrāda 10 reizes: **A = 1**; **C = 3**; **D = 3**; **E = 1** un **G = 2** reizes. Piemēram: **A**: “(..) bet vai tad nevar sākt no otra gala, kaut kā caur to māti? Es vienkārši (..) ienāca tikai prātā. Vai vispār nav jādarbojas ar dzīvojamām platībām? Šajā gadījumā tas ir diezgan traki!”; **C**: „saklausīju no tevis, ka es varu darīt kaut ko vairāk”; “būtībā zinot M., vienīgais veids kā nonākt pie kopsaucēja ir panākt, lai viņš nebūtu piedzēries un tad ir stundu vai divas laiks”; **D**: „Sadarbībā!”, es visu laiku saku. Ir jāmeklē kaut kādas sadarbības saites, lai varētu pilnvērtīgāk strādāt un būtu drošs. Tā kā radītu sev profesionālu drošību par jautājumu, cik tu tālu drīkst iet”.

Reflektīvās darbības modeļa pamatā ir sociālā gadījuma problēmsituācijas risinājuma process, kas saturiski iekļauj teorētiski noteiktos reflektīvās darbības kritērijus. Apkopojot secinājumus par kvantitatīvā un kvalitatīvā pētījuma rezultātiem var uzskatīt, ka, lai supervīzijas process īstenotos atbilstoši sociālo darbinieku pilnveidei un profesionālajām vajadzībām nepieciešama ir supervizora pedagoģiskā kompetence, kas organizētu, plānotu un mērķtiecīgi vadītu supervīzijas gaitu. Tāpat, ievērojot person-centrētu pieeju, būtiski ir noskaidrot supervīzijas dalībnieku pašvērtējumu, kas tika veikts pētījuma noslēgumā, izmantojot intervijas metodi.

### **Daļēji standartizēta intervija**

Humānisma paradigmā un person-centrētā pieejā balstītu pētījumu rezultātu apstrāde ir cieši saistīta ar subjektīviem faktoriem, tāpēc B. Šīle un N. Grobens (*Scheele & Groeben*, 1988; Groeben, 1990) uzskata, ka daļēji standartizēta intervija ir piemērota pētījumiem, kas



skar jomas, kur zināšanas ir komplicētas, lai gan tās ikdienā pastāvīgi tiek izmantotas. Pastāvīga zināšanu papildināšana ir nepieciešama tajās profesijās, kur nozīmīga ir starppersonu attiecību veidošana, piemēram, izglītojošā un konsultējošā darbā, veselības sistēmā, vai citās līdzīgās profesionālās sfērās. Šāda pētniecības metode ir izmantojama intervējot respondentus, kuriem nepieciešams zināšanas papildināt pēc izglītības iegūšanas posmā un kuriem ir izveidojies savs viedoklis par pētāmo jautājumu. Pētījumā šī metode tika lietota, lai konstatētu subjektīvo pašvērtējumu un salīdzinātu iegūtos rezultātus ar citas metodes rezultātiem

Daļēji standartizēta intervija tika konstruēta, ievērojot zināmu struktūru, kam pamatā ir ievadjautājumi, atvērtie jautājumi, kas papildinoši izskanēja inetvijas gaitā, un noslēguma jautājumi, kam ir nosacīti konfrontējošs raksturs. Atvērtie jautājumi sniedza iespēju spontāni atbildēt, balstoties uz esošām zināšanām, tāpēc intervijas struktūrā tika iekļauti jautājumi ar teorētisku un hipotētisku ievirzi. Tie ir jautājumi, kas izriet no pētījuma jautājuma un teorētiskā pamatojuma. Konfrontējošie jautājumi attiecināti uz teorētiskām zināšanām, personīgajām izjūtām un personīgo pieredzi. Intervējamie varēja paust arī kritisku viedokli par jautājumu tematiku (Flick, 2007).

Intervijas jautājumi (skat. 16. pielikumu) formulēti ietverot reflektīvās darbības kritēriju vadlīnijas, kas tika atklāti teorētiskajā daļā, izpētīti un analizēti empīriskajā daļā. Intervijās piedalījās četras supervīzijas dalībnieces: **A;B;C;D**, kuras prezentēja sociālo gadījumu problēmsituācijas. **Respondentu – supervīzijas dalībnieku raksturojums:**

- A – augstākā izglītība sociālajā darbā; doktora grāds pedagoģijā, vairāk nekā 6 gadu pieredze sociālajā darbā, vairāk nekā 3 gadu pieredze supervīzijā,
- B – augstākā izglītība sociālajā darbā; 4 gadu darba pieredze sociālajā darbā; 2 gadu pieredze supervīzijā;
- C – maģistra grāds sociālajā darbā; 10 gadu pieredze sociālajā darbā; 4 gadu pieredze supervīzijā;
- D – maģistra grāds sociālajā darbā, studē doktorantūrā; 2 gadu pieredze sociālajā darbā; 3 gadu pieredze supervīzijā.

Intervijas norisinājās supervīzijas darba vietā noslēdzoties pēdējai supervīzijas sesijai. Intervijas laiks apmēram 20 minūtes.

Intervijas rezultāti tika apkopoti, balstoties uz respondentu uzskatiem par doto jautājumu, izmantojot būtiskākās atziņas.

38. tabula. Supervīzijas dalībnieku uzskati par reflektīvās darbības pieredzi supervīzijā:  
interviju analīze

<i>N.p.k</i>	<i>Jautājuma būtība</i>	<i>Respondenta uzskati par reflektīvo darbību supervīzijā</i>
1.	Jēdzienu <i>refleksīvs</i> un <i>reflektīvs</i> atšķirības	<p><b>C:</b> “Es vairāk izmantoju <i>reflektīvs</i> (..) par <i>refleksīvs</i> nekad neesmu domājusi, jo asociējas ar mākslinieku un fotogrāfu terminoloģiju.”</p> <p><b>B:</b> “Grūti nošķirt (..) spēja skatīties uz sevi no malas (..) tā ir vārdu spēle, kas varētu būt sinonīmi.</p> <p><b>A:</b> “Abi ir līdzīgi (..) atgriezeniskā saite (..) jēzieni nav sinonīmi, bet papildinoši (..) tas ir svarīgi.”</p> <p><b>D:</b> “Nesaprotu ar ko atšķirās (..) refleksivitātes spēja, kad spēju paraudzīties uz sevi no malas (..) reflektivitāte, kad darbojos un kaut ko daru (..) paužu to kādam (..) prasme ko var apgūt.”</p>
2.	Palīdzošie un traucējošie faktori reflektīvai darbībai supervīzijā	<p><b>C:</b> “Nozīmīga ir pati personība, pieredze, pašapzināšanās, spēja reflektēt dažādos līmeņos: par sevi, par to, ko redz, bet grūtāk ir reflektēt par jūtām. (..) kā viņš izjūt situāciju un ko mācās savai pašizaugsmei. (..) palīdz supervīzijas pieredze.”</p> <p><b>B:</b> “Jāīsteno dziļš process (..) godīgums pret sevi (..) atkātais var būt nepatīkams.”</p> <p><b>A:</b> “Pieredze (..) motivācija (..) supervizors (..) uztvere un domāšana (..) izdrīkstēšanās (..) vērtību sadursme (..) profesionālo robežu apzināšanās.”</p> <p><b>D:</b> “Spējas, rakstura iezīmes, kādi attīstības traucējumi (..) pieredze (..) izglītības pieredze (..) uztvere (..) atgriezeniskā saite.”</p>
3.	Reflektīva/nerflektīva personība	<p><b>C:</b> “reflektīva personība sniedz ieguldījumu grupas kopīgā darbībā.”</p> <p><b>B:</b> “grupā spēj risināt kādu neskaidrību (..) grupa piedāvā vairākus skatu punktus”</p> <p><b>A:</b> “Spējīgs reflektēt – atspoguļot (..) ķermeņa kontakts (..) verbālais kontakts (..) acu kontakts (..) reflektīvai personai ir sakārtota sava pieredze (..) emociju atspoguļošana.”</p> <p><b>D:</b> “Spēj reflektēt un ir pieredze (..) nerflektīva persona vēlas gatavas atbildes (..)</p>
4.	Personīgā supervīzijas pieredze	<p><b>C:</b> “Saprotu reflektēšanas nozīmi (..), tā ir prasme, ko esmu attīstījusi (..), vairāk analizēju (..), svarīga ir mijiedarbība, process, pat vairāk negatīvais (..), skats no malas.”</p> <p><b>B:</b> “Nereflektējoša persona uzreiz ir pamanāma (..) ārēji grūti ir diagnosticējama (..) supervīzija ir ļoti vajadzīga.”</p> <p><b>A:</b> “Pozitīva (..) manī ir gatavība (..) esmu nobriedusi (..) esmu ieguvusi citu pieredzi (..) supervīzija palīdzējusi reflektēt ar klientiem (..) nosauktas lietas vērdos (..) iepriekš nebija dota atgriezeniskā saite.”</p> <p><b>D:</b> “Viennozīmīgi balstīta uz atgriezenisko saiti (..) ar laiku izveidojas iekšējais supervizors (..) esmu iemācījusies iekšēji reflektēt darbībā.”</p>
5.	Aprakstošās reflektēšanas komponenti	<p><b>C:</b> “Svarīgi, kas notiek grupā, vai var uzticēties, (..)supervizoram ir jādabū līdzsvars(..) procesa rāmis (..) elastīgums (..) struktūra (..) drošības sajūta (..) skaidrība par procesu.”</p> <p><b>B:</b> “Nepadarīt reflektēšanu pārāk plašu (..) koncentrēties uz šaurākiem jautājumiem”</p> <p><b>A:</b> “Sākumā svarīga neverbālā refleksija (..) informācija (..) pasūtījums.”</p> <p><b>D:</b> “Tas ir atkarīgs no supervizora pieejas (..) informācija (..) grūtību noskaidrošana (..) fokuss (..)</p>

6.	Analītiskās reflektēšanas komponenti	<p><b>C:</b> “Atkarīgs no grupas vecuma (..) struktūra tad ir dabīga (..) supervizoram jāvirza reflektēšana (..) jāpievēršas katram (..) jādod iespēja vērot (..) kaut ko specifisku dzirdēt (..)”</p> <p><b>B:</b> “Tiek racionalizētas izjūtas, izprastas (..) kas tur bija neskaidrs (..) racionalizēšana (..)</p> <p><b>A:</b> “Aktīvā fāze (..) svarīga atgriezeniskā saite (..) iztirzājums.”</p> <p><b>D:</b> “Jāveicina refleksija (..) jautājumu uzdošana (..)”</p>
7.	Sintezējošās darbības komponenti	<p><b>C:</b> “Atkarīgs no profesionālās izaugsmes (..) Jāprot nošķirt <i>domas</i> un <i>izjūtas</i> (..) jāapgūst šīs īpašās prasmes (..) spēja būt <i>šeit un tagad</i> (..) jāizkopj savu pašizaugsmi.</p> <p><b>B:</b> “Noslēgumā veidojas skaidrība, kā rīkoties tālāk (..) atvieglojums.”</p> <p><b>A:</b> “Pesonīgais un profesionālais iet kopā (..) beigu fāze, kur varētu “salikt visu pa kabatiņām (..) atvērtība, aktivitāte, emocijas.”</p> <p><b>D:</b> “Atgriezeniskā saite kopumā (..) kas ir tas, ko varu no visa paņemt (..) vai tas man izraisa jaunu jautājumu (..) vai esmu kaut ko sapratis, guvis atbildi un iemācījies (..) tāda noapaļošanās.</p>

Apkopojot supervīzijas dalībnieku uzskatus var secināt, ka supervīzijas sesiju laikā iegūta pieredze un izpratne par reflektīvās darbības nozīmi. Dalībnieki, lai gan šos jēdzienus uztver kā sinonīmu, tomēr spēj arī saskatīt atšķirības, sakot, ka refleksija attiecināma uz iekšējiem procesiem, bet reflektēšana uz fizisku un uzskatāmu darbību, kuru demonstrējam citiem. Kā būtisks nosacījums ir profesionālā motivācija izvēloties attiecīgo profesiju un tas ir sasiētts ar personības kvalitātēm. Personības iezīmes ļoti būtiski atspoguļo spēju reflektēt, taču īpaša profesionāla atbildība jāuzņemas supervizoram, kas var organizēt un vadīt procesa gaitu, lai tiktu sasniegti vēlamie rezultāti. No sniegtajām atbildēm var secināt, ka supervīzijai ir īpaša nozīme sociālo darbinieku profesionālajā izaugsmē.

## Nobeigums

Sociālais darbs Latvijā ir jauna profesija un supervīzija sociālajā darbā ir viena no profesionālās pilnveides formām, kas nodrošina sociālā darba speciālistu profesionālās vajadzības un veicina profesionālo izaugsmi.

Supervīzija Latvijā ir attīstības sākumposmā, tāpēc ir nepieciešama šī procesa izpēte un profesionālajām vajadzībām atbilstošas metodikas pilnveidošana, kas būtu atbilstīga sociālo darbinieku profesijas standartā noteiktajām prasībām: „spēja veidot supervīzijas praksi, iesaistoties, reflektējot un pilnveidojot profesionālās kompetences visa darba mūža garumā”, kā arī nepieciešama ir „spēja analizēt un izvērtēt savu profesionālo darbību un pilnveidot to”, kas ir viens no būtiskākajiem supervīzijas uzdevumiem (Profesiju standarti, Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumi Nr. 461, 183.–189. lpp).

Lai sekmētu sociālo darbinieku spēju iesaistīties, reflektēt par sarežģītām problēmsituācijām un pilnveidot profesionālās kompetences ar supervīzijas palīdzību ir nepieciešamas teorētiskais pamatojums. Sociālā darba supervīzijas praksē pasaulē tiek izmantotas dažādas teorētiskās pieejas un modeļi, tomēr ikviens supervīzijas modelis balstās uz savstarpēju komunikāciju un sadarbību, kas sekmē mācīšanos no savas pieredzes, meklējot atbildes gan uz prakses pamatjautājumiem, gan risinot sarežģītas problēmsituācijas, nevis tiešu trūkumu vai kļūdu identificēšanu.

Supervīzijas izglītojošais mērķis ir nodrošināt mācīšanos darbavietā, taču tas netiek pietiekami īstenots, jo pietrūkst pedagoģiskās pieejas un supervīzijas laikā netiek pilnībā izprasta mācīšanās procesa būtība, tā vadīšanas un novērtēšanas nepieciešamība.

Saskaņā ar promocijas darba mērķi izpētīt sociālo darbinieku reflektīvo darbību supervīzijā un atklāt sociālā darba supervīzijas pedagoģisko būtību bija nepieciešams atklāt, kā mūsdienu zinātniskajā literatūrā un informācijas avotos tiek izprasts sociālā darba supervīzijas jēdziens un kāda ir tās specifika sociālajā darbā. Nozīmīgi bija izpētīt, kādi ir reflektīvās darbības mērķi, uzdevumi un struktūra sociālo darbinieku profesionālās pilnveides kontekstā, kā arī sociālo darbinieku izpratne par reflektīvās darbības nozīmi supervīzijā.

Promocijas darbā zinātniskās literatūras analīze un veiktais empīriskais pētījums ļāva izveidot un sistematizēt šādus secinājumus.

1. Sociālā darba teorētiskais pamatojums ir attīstījies, balstoties humānisma idejās un uz personu centrētā pieejā, kas mūsdienu sociālā darbinieka praksē īstenojas *sociālā darbinieka – klienta – sociālo institūciju* reflektīvā mijiedarbībā, balstoties uz sociālā konstruktīvisma pamatnostādņēm. Sociālas konstrukcijas veido ne tikai Latvijas normatīvās bāzes izveidotā sistēma, kas reglamentē profesijas statusu, bet gan pats

profesionālis, kurš darbojas saskaņā ar sabiedrības mainīgo realitāti un nodrošina kvalitatīvu pakalpojumu klientiem. Lai sociālā darba profesionālis īstenotu standartā noteiktās prasības, ir nepieciešams saņemt profesionālu atbalstu – supervīziju, veicinot kritisku dialogu, kam pamatā ir dialektiska cikla struktūra „darbība – refleksija – darbība”, kas ļauj sistēmiski reflektēt par to, kā mainās klienta, sociālā darbinieka gan personīgā, gan profesionālā vide. Mūsdienu sociāli ekonomiskā situācija ietekmē supervīzijas prakses integratīvas pieejas veidošanos, kur nozīmīgs saglabājas savstarpējās komunikācijas un sadarbības veidošanās princips profesionālo vajadzību nodrošināšanas kontekstā, kas supervīziju attīsta kā specifiski svarīgu profesionālās pilnveides formu ne tikai palīdzošajās profesijās, bet arī uzņēmējdarbības un izglītības jomā strādājošiem speciālistiem, sniedzot gan emocionālu, gan izglītojošu atbalstu.

2. Supervīzijai attīstoties sociālajā darbā, arī citās jomās veidojas radniecīgas profesionālās pilnveides formas: koučings un mentoringa, kurās pēc būtības ir saskatāmas līdzības ar supervīziju, taču praksē un teorijā pārsvarā attiecināmas uz uzņēmējdarbību un izglītības jomu, jo saturs un metodes ir atšķirīgas. Supervīzijas specifika atšķirībā no koučinga un mentoringa ir šāda:

- sociālo darbinieku emocionālā un psiholoģiskā gatavība, jo sociālā darba praksē supervīzija tiek salīdzināta ar „profesionālu higiēnu”, bet normatīvajos aktos ir formulēta kā obligāta, pastāvīga un paralēla sociālā darbinieka profesionālās pilnveides forma. Tas norāda uz to, ka sociālie darbinieki – supervīzijas dalībnieki ir atbildīgi par procesu un arī par savu personisko izaugsmi;
- supervīzijas dalībnieka zināšanas par supervīziju, jo sociālā darba studiju programmā tiek iekļauts studiju kurss: „Supervīzija sociālajā darbā”, kur tiek apgūti supervīzijas pamati;
- supervīzijas centrā ir sociālā darbinieka prakses mērķis un viņa klienta vajadzības, tāpēc supervīzora atbildība ir attiecināma arī uz sociālā darbinieka klienta interešu aizstāvību un labklājību;
- supervīzija ir orientēta uz procesu, jo ir ilgstoša un pastāvīga profesionālās prakses sastāvdaļa, taču mazāk orientēta uz striktiem rezultātiem, kā tas ir izteikti vērojams koučingā un mentoringā;
- supervīzors uzņemas profesionālu atbildību par supervīzijas procesa organizēšanu, kā arī par dalībniekiem saskaņā ar viņu darbības motīviem (interesi, mērķi, nodomiem, attieksmi), zināšanām, prasmēm un pieredzi, jo supervīzora profesionālā kompetence ir atbilstīga Eiropas supervīzoru izglītības standartiem;

- supervīzijas process ir pedagoģiski pamatots, mērķtiecīgs un izglītojošs, jo sociālā darba studiju programma, ko apgūst ikviens sociālais darbinieks, ietver pedagoģijas teorijas, kā arī praksē tiek realizēta pedagoģiska palīdzība darbā ar klientiem. Tādējādi supervizora darbībā ir nepieciešama pedagoģiskā kompetence.
3. Atklājot sociālā darba supervīzijas jēdziena būtību, struktūru un saturu ir iespējams formulēt supervīzijas definīciju: supervīzija ir organizēts process, profesionālās pilnveides mērķu sasniegšanai, mācoties no savas pieredzes, realizējot sistemātisku starppersonu zināšanu apmaiņu, veicinot prasmju un empātijas attīstīšanu savstarpēji reflektīvā darbībā, kas nodrošina efektīvu, klienta sociālajām vajadzībām atbilstošu sociālo problēmu risināšanu un kvalitatīva pakalpojuma sniegumu.
  4. Vadoties pēc supervīzijas satura un struktūras, kur katrā posmā ar atbilstoša jautājuma uzdošanas un tā risināšanas palīdzību notiek reflektīva darbība, kur supervīzijas dalībnieki mācās, gan iepazīstot un izzinot paši sevi, gan savu darba situāciju (ar tajā iesaistītajām personām), gan arī plašāku sociālo kultūrvidi. Supervīzijas process ir orientēts nevis uz konkrētu rezultātu sasniegšanu, bet gan paša supervīzijas dalībnieka reflektīvi procesuālo kontroli, kur supervizoram ir nepieciešams īstenot pedagoģisko kompetenci, virzot un atbalstot supervīzijas dalībnieku aktivitātes.
  5. Lai gan supervizora darbība ir pakārtota supervīzijas dalībnieku darbībai, kas veido līdzvērtīgu sadarbības praksi, supervizors aktivizē gan sociālo darbinieku izziņas procesus gan profesionālās prasmes analizēt sasniegtos rezultātus, gan arī sekmē pašrefleksijas spējas un pastāvīgu reflektīvu darbību. Tas norāda uz to, ka supervīzijas procesam jābūt pedagoģiski pamatotam, mērķtiecīgam un izglītojošam.
  6. Supervīzijas pamatfunkcijas ir administrējošā, izglītojošā un atbalstošā funkcija. Viena no svarīgākajām supervīzijā ir izglītojošā funkcija, kuras mērķis ir virzīt un attīstīt sociālo darbinieku pilnveidošanos un mācīšanos.
  7. Mācīšanās teorētiskais pamatojums supervīzijā balstīts humānisma, pragmatisma un sociālā konstruktīvisma teorijās, kas uzsver personcentrētas darbības īstenošanu, pašrealizācijas vajadzību nodrošināšanu profesionālajā praksē, realizējot „mācīties darot” principu. Zināšanu izmantošana ir supervīzijā ir kā līdzeklis tūlītējas pieredzes darbībā, identificējot problēmsituācijas, nosakot atbilstošus risinājumus, mācoties no kļūdām, reflektējot un novērtējot tās. Savukārt sociālā konstruktīvisma pieeja norāda uz to, ka realitāte ir sociāli konstruēta pieredze, kam pamatā ir radoša starppersonu komunikācijas sistēma, kur zināšanas par reālo pasauli kļūst par daļu no personības attīstības un veidojas saistībā ar mācīšanās procesā iesaistītām personām apzinātā reflektīvā darbībā.

8. Mācīšanās mērķi supervīzijā ir sasniedzami īstenojot supervīzijas modeli, kas balstīts personcentrētā un komunikācijas teorijā, kur starppersonu saskarsmes un atgriezeniskās saites mehānisms supervīzijas dalībniekiem ir izprotams un īstenojams, tādējādi sekmējot reflektīvas darbības veidošanos. Supervīzijas reflektīvā darbība notiek mācīšanās procesā ko var raksturot kā “mācīšanās mācīties kopā”.
9. Sociālo darbinieku supervīzija ir definējama atbilstoša mūsdienu sociālā darba mērķiem, sociālo darbinieku profesionālajām vajadzībām un uzdevumiem: *sociālo darbinieku supervīzija ir mērķtiecīgi organizēta profesionālā pilnveide, kur savstarpēji reflektīvā darbībā notiek mācīšanās no savas pieredzes un jaunu risinājumu modelēšana klienta sociālajām problēmām.*
10. Reflektīva darbība ir ciklisks process, kur katrā nākamajā ciklā notiek iepriekšējā cikla darbības uzlabojums un pilnveidošana, taču process nav lineārs. Reflektējot notiek esošās pieredzes, teorētisko zināšanu, izjūtu un domu integrēšana reālās situācijās, sniedzot konstruktīvu atgriezenisko saiti un radot sistēmiski vienotu perspektīvu jaunas darbības pieredzes izveidē. Tādējādi atgriezeniskās saites mehānisms kļūst par pamatu reflektīvajai darbībai, kas tiek ņemts vērā katrā darbības cikla fāzē.
11. Atgriezeniskās saites struktūra veido kopsadarbības konstruktīvisma modeli, kur ikviens supervīzijas dalībnieks ir līdzvērtīgs, tai skaitā supervizors ir vienu no dalībniekiem. Šādas starppersonu attiecības nodrošina jaunu zināšanu veidošanos, kā arī saikni starp jauniegūtām zināšanām un prakses realitāti, mācoties caur sadarbības dialogu. Šādu mācīšanās veidu supervīzijā var raksturot kā savstarpēji nozīmīgu mācīšanos gan kognitīvā, gan emocionālā, gan sociālā dimensijā, kas attiecināms uz reflektīvu darbību par paša mācīšanās stratēģijām (mācīšanās par mācīšanos kopā). Visu supervīzijas dalībnieku iesaistīšanās diskusijās veido „multiloga” principu, kas norāda uz spēju reflektēt darbībā, īstenojot reflektīvu praksi.
12. Reflektīvās darbības kritēriji ir: aprakstošā reflektēšana, analītiskā reflektēšana un sintezējošā reflektēšana. „Aprakstošās reflektēšanas” rādītāji ir faktu identificēšana; faktu argumentēšana; domu formulēšana; situācijas izklāstīšana; problēmas formulēšana; problēmas definēšana. „Analītiskās reflektēšanas” rādītāji ir: pozitīvās pieredzes noteikšana; negatīvās pieredzes noteikšana; situācijas izvērtēšana; jaunu zināšanu identificēšana; zināšanu integrēšana; faktu precizēšana. Sintezējošā reflektēšana: nepieciešamās darbības apzināšana; risinājuma veidu identificēšana; risinājuma rezultātu prognozēšana; situācijas pārveidošana vēlamā darbībā; lēmuma pieņemšana; agrāk nebijušas darbības modelēšana; darbības plāna izveide.

13. Teorētiskā pētījuma rezultātā izstrādāts supervīzijas reflektīvās darbības modelis, kas ir atbilstošs sociālā darbinieka profesijas standartā noteiktajām prasībām un sociālā darbinieka prakses specifiskajām vajadzībām risinot sociālā gadījuma problēmsituācijas. Reflektīvās darbības modelis ir ciklisks, kas darbojas, atkārtojoties vienam ciklam noslēdzoties un turpinot nākamajā ciklā iepriekšējā cikla pilnveidošanos. Reflektīvās darbības modelis uzsver mācīšanās darbību, kas ne tikai balstīta prasmju apgūšanā, bet uztur ciešu saikni ar praksei nepieciešamo specifisko prasmju apgūšanu sociālā kontekstā.
14. Empīriski pētīt reflektīvo darbību, pilotpētījuma rezultāti parādīja sociālo darbinieku izpratni par supervīziju, kā arī motivāciju un gatavību iesaistīties supervīzijas procesā. Tika konstatēts, ka 32% studējošo sociālo darbinieku ir motivēti saņemt zināšanas, bet 29,8%, vēlas atbalstu, savukārt pavisam neliels skaits – 5, 6% no respondentiem supervīziju uztver kā komunikācijas vidi. Tas ir izskaidrojams ar to, ka supervīzijas process bez komunikācijas nepastāv, un tas ir pašsaprotami, taču šādi rādītāji var liecināt, ka supervīzija tiek uztverta kā pašīvs process, kurā ir iespējams gūt ieguvumu tikai sev. To daļēji apliecina atbildes par supervīzijas mērķi. 36,1% uzskata, ka supervīzijas mērķis ir iegūt zināšanas un pieredzi. Pozitīvs rādītājs ir, saņemot atbildes par to, ko vēlas mainīt sevī: (32%, 9) attieksmi; (31,6%) iegūt pašpārliecinātību. Šādi rezultāti liecina, ka pastāv zināma nedrošība par sevi, bet, domājot par supervīziju kā procesu, studējošie sociālie darbinieki demonstrē proaktīvu tendenci. Cita veida izpratne par supervīziju parādās, ja jautājums ir par izmaiņu iespējām citos supervīzijas dalībniekos. 62,1% studējošo sociālo darbinieku vēlētos lielāku sapratni, kas apstiprina pastāvošu iekšēju nedrošības izjūtu supervīzijas laikā un vēlmi saņemt iecietīgu attieksmi no citiem supervīzijas dalībniekiem. Iecietības un sapratnes aspektam pastāv duāls raksturs, kas norāda ne tikai uz tās saņemšanu, bet arī uz spēju sniegt otram to, ko pats vēlas saņemt, tādējādi īstenojot reflektīvu darbību un refleksiīvi apzinoties esošo situāciju. Izpratnes izpēte par supervīziju parādīja, ka dominējošā ir „normatīvā” izpratne, kas parāda to, kāda varētu būt supervīzija un kādi varētu būt individuālie ieguvumi saskaņā ar apgūto teorētisko kursu, taču cita veida atbildes par supervīziju kā praktisku procesu liecina, ka supervīzijas dalībnieki ir gatavi mācīties un strādāt ar sevi, kas ir pozitīvi vērtējams aspekts.
15. Empīriski izpētīt sociālo darbinieku izpratni par reflektīvās darbības nozīmi supervīzijā, rezultāti liecina, ka nozīmīgākais un svarīgākais rādītājs supervīzijā tiek uzskatīts sociālā gadījuma *galvenās problēmas noformulēšana* (M=1,44), taču *faktu argumentēšana* (M=1,867) un jo īpaši *izjūtu formulēšana* (M=1,964) tika uzskatīta kā



mazāk svarīga. Šādas atbildes liecina par tendenci orientēties uz izvirzīto mērķi, bet par mērķa sasniegšanu detalizētas izpratnes pietrūkst. „Analītiskā reflektēšana” ir nākamais reflektīvās darbības cikla posms, kas seko pēc aprakstošās reflektēšanas, kurā kā vissvarīgākais tika atzīmēta situācijas izvērtēšana ( $M=1,44$ ), taču vismazsvarīgāk ir noteikt negatīvo pieredzi ( $M = 2,047$ ). Šādi rezultāti liecina par sociālo darbinieku spēju kritiski domāt un vērtēt savu darbību, kā arī tas var norādīt uz emocionālu nedrošību, lai atklāti runātu par grūtībām. Iepriecinoša ir respondentu izpratne par zināšanu un prasmju apgūšanas nepieciešamību supervīzijā ( $M = 1,595$ ), kā arī par zināšanu integrēšanu ( $M = 1, 654$ ). Reflektīvās darbības ciklu noslēdz „sintezējošā reflektēšanas” izpratne, kas parāda, ka ļoti svarīgi ir apzināties turpmāko darbību ( $M = 1,368$ ), kas tendenciozi norāda uz sasniedzamo mērķi – pareizās „receptes” vai padoma iegūšanu no supervīzijas, tādējādi nepamanot citas būtiskas nianšes supervīzijā. Krietni mazāka izpratne ir par rezultātu prognozēšanu ( $M = 2,071$ ), kas liecina par vienaldzīgu attieksmi perspektīvā.

16. Kvalitatīvā pētījuma mērķis bija izpētīt kā notiek reflektīvā darbība supervīzijā. Pētījuma rezultāti, kas tika iegūti izmantojot video novērošanas metodi, apstiprināja dominējošās tendences par izpratni supervīzijā. Augstākais frekvenču atkārtošanās rādītājs supevīzijas procesā bija novērojams analītiskās reflektēšanas cikla posmā (271 reizi), kur faktu precizēšana (93 reizes) un situācijas izvērtēšana (80 reizes) notika visaktīvāk. Zemākais rādītājs bija novērots sintezējošās reflektēšanas posmā (89 reizes), kur risinājumu rezultātu prognozēšana un situācijas pārveidošana vēl nebijušā darbībā notika vispasīvāk (5 reizes), kas saskan ar kvantitatīvajā pētījumā iegūtajiem rādītājiem.
17. Sociālie darbinieki supervīzijas procesā ir orientēti uz praktisku mērķi un rezultātu, bet mazāk uz detalizēti teorētiskām niansēm, piemēram, *faktu identificēšana* un *faktu argumentēšana* kvantitatīvajā pētījumā apstiprinājās kā savstarpēji korelējoši rādītāji ( $r = 0, 540^{**}$  pie  $p < 0,01$ ), taču realajā supervīzijas situācijā – kvalitatīvajā pētījumā – tika novērots pretējais, kur starp minētajiem rādītājiem ir liela biežuma frekvenču atšķirība (80 pret 20). Tas norāda uz supervīzijas dalībnieku teorētisku izpratni par to kā jābūt, taču praksē supervīzijas procesam ir nepieciešama supervizora pedagoģiskā kompetence to plānojot, organizējot, vadot un novērtējot.
18. Sociālie darbinieki kopumā izprot supervīzijas nepieciešamību sociālajā darbā, taču praksē nav sagatavoti iesaistīties konstruktīvā darbībā, jo supervīzijas process netiek pedagoģiski organizēts un vadīts, tāpat arī kā būtiska pedagoģiskā procesa sastāvdaļa ir supervizora pedagoģiskās kompetences nepieciešamība.

Pētījuma mērķis atklāt sociālā darba supervīzijas pedagoģisko būtību un izpētīt sociālo darbinieku reflektīvo darbību supervīzijā ir sasniegts un visi plānotie uzdevumi mērķa sasniegšanai tika izpildīti.

Promocijas darba pētījuma rezultātā, atbildot uz pētījuma jautājumiem un balstoties uz gūtajiem secinājumiem, tika izstrādāta šāda pētījuma hipotēze:

Sociālo darbinieku reflektīvā darbība veidojas mērķtiecīgā un savstarpēji ieinteresētā sadarbībā supervīzijas procesā, ja:

- dalībnieki izjūt emocionālu drošību un atbalstu;
- notiek savas profesionālās pieredzes analīze, veicinot problēmas identificēšanas, relevantās informācijas meklēšanas, kritiskās domāšanas, lēmumu pieņemšanas un novērtēšanas prasmes;
- sociālie darbinieki īsteno atgriezenisko saiti un veic reflektīvās darbības pašnovērtējumu;
- supervīzijas dalībnieki veic atgriezenisko saiti;
- supervizors plāno, vada, analizē un novērtē sadarbības procesu.

#### *Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes*

Zinātniskā pētījuma „Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā” rezultātā rastas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kas izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai.

1. Sociālo darbinieku supervīzija ir mērķtiecīgi organizēts mācīšanās process, kura rezultātā tiek sasniegti profesionālās pilnveides mērķi, analizējot savu pieredzi, sistemātiski īstenojot zināšanu apmaiņu starp dalībniekiem, paužot savu attieksmi, veicinot prasmju un empātijas attīstīšanu savstarpēji reflektīvā darbībā.
2. Supervīzijas pedagoģiskā būtība saistīta ar mācīšanās procesa plānošanu, vadīšanu un novērtēšanu, supervīzijas dalībnieku motivācijas veicināšanu, mērķa izpratnes veidošanu, pieredzes izmantošanu, izjūtu identificēšanu konkrētā situācijā, attieksmi un sistēmisku domāšanu, spriedumu veidošanu, attīstot pašpaļāvību un kompetenci, kā arī sadarbībā gūto rezultātu novērtēšanu un atgriezeniskās saites realizēšanu.
3. Sociālie darbinieki reflektīvo darbību izprot kā sadarbības formu starp supervīzijā iesaistītajiem dalībniekiem savstarpēji ieinteresētā procesā, aprakstot problēmsituāciju, analizējot to, aktīvi novērojot, klausoties, izjūtot, domājot, uztverot, izprotot, modelējot jaunus darbības veidus, paužot savas domas, kā arī piedāvājot citiem supervīzijas dalībniekiem agrāk nebijušu problēmjautājuma risinājumu.
4. Reflektīvo darbību supervīzijas procesā veido aprakstošā, analītiskā un sintezējošā reflektēšana, kas realizējas saturiski integratīvā mijiedarbībā, apvienojoties cikliskā

procesā. Katrā nākamajā ciklā notiek iepriekšējā cikla darbības uzlabojumi ar pieredzes, zināšanu, izjūtu un domu integrēšanu reālu situāciju analīzē, sniedzot konstruktīvu atgriezenisko saiti un radot sistēmiski vienotu perspektīvu jaunas darbības pieredzes izveidē.

### **Pētījums ierobežojumi un ieteikumi tālākai tēmas izpētei**

Supervīzija ir salīdzinoši jauna profesionālās pilnveides forma sociālā darba jomā, kā arī citās palīdzošajās profesijās, tāpēc Latvijā ir nepieciešams pievērsties šīs tēmas padziļinātai izpētei. Šajā pētījumā tika apzināta sociālo darbinieku reflektīvās darbības pedagoģiskā būtība un izstrādāts reflektīvās darbības modelis, kas turpmāk būtu aprobežjams praksē, taču nepieciešams būtu arī noteikt sociālo darbinieku reflektīvās darbības līmeņus un to likumsakarības. Nepieciešams pētījumu turpināt, izveidotot reflektīvās darbības līmeņu aprakstu, kā arī ņemt vērā sociālo darbinieku pašnovērtējumu.

## **Pateicības**

Vēlos izteikt sirsnīgu pateicību visiem Latvijas Universitātes Pedagoģijas doktora studiju programmas profesoriem par ieguldījumu manas disertācijas tapšanā, kas palīdzēja izveidot izpratni un sistematizēt zināšanas par pedagoģijas likumībām, kā arī attīstīja mani kā pētnieci. Īpaši pateicos par dāvāto uzticību un paļāvību šīs tēmas izpētē.

Lielākā pateicība promocijas darba zinātniskajai vadītājai, Latvijas Universitātes asoc. prof., Dr. psych. Lūcijai Rutkai par neizsmeļamo pacietību, labestību un sadarbības sajūtu, kas allaž palīdzēja nošķirt būtisko no mazāksvarīga, kā arī atgūt rāmu līdzsvaru sarežģītos pārdomu brīžos.

Vēlos pateikties visiem recenzentiem, bet īpaši LU profesorei, Dr. habil. paed. Irēnai Žoglai par vērtīgajiem padomiem un pozitīvo kritiku.

Sirsnīgs paldies LU prof., Dr. habil. paed. Irinai Maslo par iespēju pilnveidoties Doktorantūras skolā un apgūt vērtīgās zināšanas par datu apstrādi, izmantojot programmas AQUAD, SPSS u. c., kā arī par nesavtīgi dāvātajām disertācijai nozīmīgajām idejām.

Neizmērāmu pateicību un esmu paradā LU profesorei, Dr. paed. Ivetai Ņesterei par padomiem, atbalstu un draudzīgumu, uz ko vienmēr varēju paļauties. Pateicos cienījamai Ritai Cimdiņai par korektūru lasīšanu un par gūtajām vērtīgām atziņām latviešu valodas nebeidzamā izzināšanā.

Vissirsnīgākais paldies par draudzīgo klātbūtni un morālu atbalstu manai studiju kolēģei un draudzenei Margaritai Puķītei; darba kolēģim Jurim Osim par konsultācijām un tulkošanu; visiem pārējiem maniem kolēģiem, VSDA "Attīstība" mācību spēkiem par sapratni un atbalstu.

Īpašu pateicību vēlos izteikt sociālajiem darbiniekiem, kuri piedalījās promocijas darba tapšanā kā respondenti un, par misijas apziņu un uzticēšanos.

No visas sirds un visdziļākā pateicība manai ģimenei: manam vīram Aldim Āboltiņam, dēliem Reinim un Mārtiņam, kā arī meitai Justīnei par to, ka jūs esat un, ka dalījāties it visā un dāvājāt man nepieciešamo laiku disertācijas tapšanā.

## Izmantotā literatūra un informācijas avoti

1. Akopova, Ž. (2006). *Mentora palīdzība skolotāju komandai: monogrāfija*. Rīga: RaKa.
2. Alreck, P., Settle, R. (2003). *Survey Research Handbook* (3<sup>rd</sup> edn.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
3. Allen, T. D., Finkelstein, L. M., Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: an evidence based approach*. UK: Wiley-Blackwell.
4. Argyris, C., Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
6. Aristotelis (1985). *Nikomaha ētika*. Rīga: Zvaigzne.
7. Armitage, P., Burnard, P. (1991). Mentors or preceptors? Narrowing the theory – practice gap. *Nurse Education Theory*, 11(3): 225–229.
8. Arvidsson, B. (2000). *Clinical supervision: a study of how psychiatric nurses experience group supervision*, Malmö, Sweden: Malmö University, School of Education, Department of Educational and Psychological Research.
9. Askew, S., Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops—linking feedback and learning. In: Askew, S. (Ed.) *Feedback for learning*. London: Routledge Falmer, p.1–17.
10. Austin, L. N. (1956). An evaluation of supervision. *Social casework*, 37: 375–382.
11. Austin, L. N. (1957). Supervision in social work. In: Kurtz, R. H. (Ed.) *Social work year book*. New York: National Association of Social Workers.
12. Āboltiņa, L. (2006). Mācību moduļa „Klientu sociālo gadījumu risināšanas metodika” kvalitātes pilnveidošana. No: Šiļņeva, L. (red.) *Dzīves jautājumi: zinātniski metodiskais krājums*. Rīga: SDSPA „Attīstība”, 11: 288.–303. lpp.
13. Āboltiņa, L. (2007). Sistēmiskās supervīzijas diskurss postmodernajā sociālajā darbā. No: Šiļņeva, L. (red.), *Dzīves jautājumi: zinātniskais rakstu krājums*. Rīga: SDSPA “Attīstība”, 12: 105.–117. lpp.
14. Āboltiņa, L. (2008). Sistēmiskā pieeja sociālā pedagoga supervīzijā. No: Lieģeniece, D., un konferences starptautiskā zinātniskā redkolēģija. *Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts: zinātnisko rakstu krājums*. Liepāja: Liepājas Universitātes pedagoģijas katedra, 451.–460. lpp.
15. Badham, B., Eadie, T. (2004). Social work in the voluntary sector: moving forward while holding on. In: Lymbery M., Butler S. (Eds.) *Social work ideals and practice realities*. New York: Palgrave Mcmillan, p. 85–105.
16. Bán, Z., Wiesner, E. (2009). Supervision and coaching from Hungarian view. In: Goeschel, D., Ehmer, S. (Eds.) *Interculturelle Perspectives in Supervision und Coaching*. Kassel: University Press, p. 78.
17. Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. London: Sage.
18. Bauman, Z. (2004). *Postmodern trajectories of supervision*. ANSE – Association of Organisations for Supervision in Europe 2. Conference book.
19. Bauman, Z. (1995). *Ansichten der Postmoderne*. Hamburg: Argument.
20. Banks, S. (1995). *Ethics and values in social work*. Macmillan, London.
21. Beddoe, L. (2010). *Best practice in professional supervision: a guide for the helping professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
22. Belardi, N. (1998). *Eine Einführung für Sociale Berufe*. Freiburg (zweite Auflage)
23. Belardi, N. (2000). *Zur geschichtlichen Entwicklung. Von der Supervision zur Organisationsberatung*. In: Pühl, H. (Hg.): *Handbuch der Supervision 2.*– Berlin.
24. Berker, P. (2000). Externe Supervision – Interne Supervision. In: Pühl, H. (Hg.) *Handbuch der Supervision 2*. Berlin.

25. Bernard, J. M., Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. (2<sup>nd</sup> ed.) Boston: Allyn and Bacon.
26. Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standarts through classroom assessment*. London: School of Education, King's College, University of London.
27. Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. In: Bloom, B. S. (Ed.) New York, Ballantine.
28. Bolton, G. (2010). *Reflective practice. Writing and professional development*. (3<sup>rd</sup> ed.) London: SAGE Publications Ltd.
29. Bond, M., Holland, S. (1998). *Skills of clinical supervision for nurses*. Buckingham: Open University Press.
30. Bowling, A. (1997). *Research methods in helth. Investigating health and health services*. Buckingham: Open University Press.
31. Bracey, O. (1978a). A conspiracy of silence or supervision in social work in New Zealand. *New Zealand Social Work*, 2 (2): 9–12.
32. Brackett, J. R. (1903). *Supervision and education in charity*. New York: Macmillan.
33. Brackett, J. R. (1904). *Education and supervision in social work*. New York: Macmillan.
34. Bradley, L. J., Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process and practice*. (3<sup>rd</sup> ed.) USA: Brunner-Routledge
35. Brewer, J., Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newberry Park, CA: Sage.
36. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa, I., Hahele, R., Maslo, I. (2006). Plaisa kompetences izpratnē teorijā un praksē. No: Maslo, I. (red.) *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 46.–49. lpp.
37. British Associated for Counselling (BAC) (1987). *How Much Supervision Should You Have?* Ruby: BAC, p. 2.
38. British Association for Counselling (BAC) (1996). *Code of Ethics and Practice for Supervisors of Counsellors*. Rugby: BAC.
39. Brockbank, A., McGill, I. (2006). *Facilitating reflective laerning through mentoring and coaching*. London: Kogan Page Limited.
40. Brodija, S. M. (2004). Kooperatīvā mācīšanās un skolotāju teorijas no konstruktīvisma viedokļa. No: Plaude, I. (red.) *Kooperatīvā mācīšanās: metodika*. Rīga: RaKa, 136.–150. lpp.
41. Brodija, S. M., Deja, M. (2004). Sadarbība kooperācijai. No: Plaude, I. (red.) *Kooperatīvā mācīšanās: metodika*. Rīga: RaKa, 160.–173.lpp.
42. Brown, A. (1984). *Consultation: an aid to successful social work*. London: Heinemann.
43. Brown, A., Bourne, I. (1995). *The social work supervisor: supervision in community, day care and residential settings*. Buckingham: Open University Press.
44. Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
45. Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor. Workbook for counselors and psychotherapists*. Phyladelphia: Taylor & Francis.
46. Caracelli, V., Greene, J. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In: Greene, J., Caracelli, V. (Eds.) *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (New Directions for Evaluation, No. 74). San Francisco: Jossey-Bass.
47. Carniol, B. (1992). Structural social worker: Maurice Moreau's challenge to social work practice. *Journal of Progressive Human Services*, 3 (1): 1–20.
48. Carniol, B. (2005a). Structural social work in Canada. In: Herrick, J. M., Stuart, P.H. (Eds.) *Encyclopedia of Social Welfare History in North America*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
49. Carroll, M. (1996). *Counselling Supervision: theory, skills and practice*. London: Continuum International Publishing.

50. Carroll, M. (1999). Counselling supervision. In: Carroll, M., Tholstrup, M. (Eds.) *Integrative approaches to supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.
51. Carroll, M, Holloway, E. (1999). *Counselling supervision in context*. London: Sage.
52. Caspi, J., Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: a task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press.
53. Certo, S. C. (2008). *Supervision: Concepts and skill-building*. (6<sup>th</sup> ed.) New York: McGraw-Hill Companies.
54. Clegg, Brian (2008). *The first scientist: a life of Roger Bacon*. Paw Prints.
55. Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the team at work*. London: Nicholas Brealey.
56. Cooke, P., Ellis, R. (2004). Exploitation, protection and empowerment of people with learning disabilities. In: Lymbery, M., Butler, S. (Eds.) *Social work ideals and practice realities*. New York: Palgrave Macmillan.
57. Creswell, J., Goodchild, L., Turner, P. (1996). Integrated qualitative and quantitative research: Epistemology, history, and designs. In: J. Smart (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 11, p. 90–136). New York: Agathon Press.
58. Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. (3<sup>rd</sup> ed.) London: Sage Publications.
59. Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Rīga: Zinātne.
60. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
61. Davis, A. (1991). A structural approach to social work. In: Lishman, J. (Ed.) *Handbook of theory for practice teachers in social work*. London: Jessica Kingsley.
62. Davis, A., Garret, M. P. (2004). Progressive practice for tough times: Social work, poverty and division in the twenty-first century. In: Lymbery, M., Butler, S. (Eds.) *Social work ideals and practice realities*. New York: Palgrave Macmillan.
63. Dawson, J. B. (1926). The casework supervisor in a family agency. *Family*, 6: 293-295.
64. Denzin, N. K. (1986). Post-modern social theory. *Sociological theory*, 4 (2): 197.
65. Denscombe, M. (1998). *The Good research guide: for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
66. Denscombe, M. (2010). *The good research guide: for small-scale social research*. (4<sup>th</sup> edn). Buckingham: Open University Press.
67. Deutscher Bundesverband Coaching [Federal Association of Coaching in Germany] (DBVC) (Ed.). (2007). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession* [Guidelines and recommendations for the development of coaching as a profession]. Osnabruck: DBVC.
68. Dewey, J. (1919/1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Boston: Heath.
69. Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: A Perigee book.
70. Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon and Shuster.
71. Dewey, J. (1958). *Philosophy of Education: Problems of men*. Iowa: Littlefield, Adams & Co.
72. Dexter, G., Wash, M. (1986). *Psychiatric Nursing Skills: a Patient-Centred Approach*. Croom-Helm, London.
73. Dye, H. A., Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: standards for preparation and practice. *Journal of counseling and development*. september/october, 69: 27–32.
74. Drebes, K. (2004). Grupu mācības skolotāju izglītībā. No: Plaude, I. (red.) *Kooperatīvā mācīšanās: metodika*. Rīga: RaKa, 151.–159. lpp.
75. Driscoll, J. (2004). *Practising clinical supervision: a reflective approach*. London: Elsevier Health Sciences.
76. Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., Enna, B. (1978) Sex differences in learned helplessness. II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom. III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14: 268–276.

77. Eagar, W. M. (1953). *Making men: the history of boys' clubs and related movements in Great Britain*. London: University of London Press.
78. Egan, G. (1994). *The skilled helper: a problem - management approach to helping*. California: Brooks/Cole Publishing, Pacific Grove.
79. Egidius, H. (1991). *Problembasert inl ring en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
80. Ehmer, S. (2009). Supervision and Coaching. In: Goeschel, D., Ehmer, S. (Eds.) *Interculturelle Perspectivesn in Supervision und Coaching*. Kassel: University Press, p. 40–44.
81. Ekstein, R., Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psycho therapy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: International University Press.
82. Elkjaer, B. (2004). The learning organization: an undelivered promise. In: Grey, C., Antonacopoulou, E. (Eds.) *Essential Readings in Management Learning*. Sage, London.
83. Er saari, R. (2003). Open-context expertise. Forthcoming. In: Bamme, A. et al. (Eds.) *Yearbook 2003 of the institute of advanced studies of Science, Technology and Society. Technik und Wissenschaftsforschung* Vol 41. Munchen-Wien: Profil, p. 31–65.
84. Ertelts, B. J., Œulcs, V. (2008). *Karjeras konsult šanas kompetences: sadarbībā ar Alanu Aiviju*. R ga: LU Akad miskais apgāds.
85. Evans, K., Gilbert, M. C. (2005). *An introduction to integrative psychotherapy*. NY: Palgrave Macmillan.
86. Feasey, D. (2002). *Good practice in supervision with psycho therapists and counsellors: the relational approach*. London & Philadelphia: Whurr Publishers.
87. Fernāte, A. (2008). Transdisciplin ra pieeja  rmenisk s izprat bas izp t . Disert cija, LU PPMF.
88. Fineman, S. (1985). *Social work stress and intervention*. Aldershot: Gover.
89. Fitzgerald, M. (1994). Theories of Reflective for learning. In: Palmer, A. & Burns, S. (Eds.) *Reflective practice in nursing*. Blackwell Scientific, Oxford.
90. Fleming, I., Steen, L. (2004). Supervision and clinical psychology. Theory, practice and perspectives. New York: Brunner – Routledge, Taylor & Francis Group.
91. Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) London: SAGE Publications Ltd.
92. Fook, J. (1993). *Radical Casework: a theory for practice*. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
93. Fook, J. (2002). *Social work: Critical theory and practice*. London: Sage.
94. Frankel, A. J., Gelman, S. H. (1998). *Case management an introduction to concepts and skills*. Chicago, Illionois: Lyceum Books, Inc.
95. Freeman, E. M. (1985). The important of feedback in clinical supervision: Implications for direct practice. *The Clinical Supervisor*, 3: 5–26.
96. Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
97. Gallwey, W. Timothy, (1974). *The inner game of tennis* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Random House.
98. Garvey, B., Stokes, P., Megginson, D., Chandler, D. (2009). *Coaching and mentoring: theory and practice*. London: SAGE.
99. Garvey, B. (2010). Mentoring in a coaching world. In: Cox. E., Bachkirova, T, Clutterbuck, D. (Eds.) *Coaching and mentoring: theory and practice*. London: SAGE, p. 341–354.
100. Geske, A, Grīnfelds, A. (2006). Izglītības p tniec ba. R ga: LU Akad miskais apgāds.
101. George, A. (1982). A history of social work field instruction: apprenticeship to instruction. In: Sheafor, B. W., Jenkins, L. E. (Eds.) *Quality field instruction in social work: program development and maintenance*. New York: Longman, p. 37–59.
102. Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgement: a constructive critique. *Harvard Education Review*, 47, p. 43–61.



103. Gilbert, M. C., Evans, K. (2000). *Psychotherapy supervision: An integrative relationapproach to psychotherapy supervision*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
104. Gipps, C., Stobart, G. (1997). *Assessment: teacher's guide to the issues* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Falmer Press.
105. Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
106. Goeschel, D., Ehmer, S. (2009). *Interculturelle Perspektiven in Supervision und Coaching*. Kassel: University Press.
107. Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin.
108. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it matters more than IQ*. London: Bloomsbury.
109. Gray, M., Webb, S. A. (2009). *Social work: theories and methods*. Los Angeles: SAGE, p. 1–10.
110. Greenberg, H. (1971). *Social environment and behavior*. New York: Schenkman.
111. Greenwood, J. (1993). Reflective practice a critique of the work of Argyris & Schon. *Journal of Advanced Nursing*, 19, p. 1183–1187.
112. Greve, B. (2008). What is Welfare? *Central European Journal of Public Policy*, 2 (1): 58.
113. Grimley, B. (2010). The NLP approach to coaching. In: Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (Eds.) *The complete handbook coaching*. London: SAGE, p. 187–201.
114. Grossman, S. (2007). *Mentoring in nursing: a dynamic and collaborative process*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
115. Grabovska, R. (2006). Ilgtspējības principa īstenošana skolotāju izglītībā. Disertācija, DU
116. Guy, A. R. (2007). *The classroom walkthrough: The perceptions of elementary school principals on its impact on student achievement*. Dissertation, University of Pittsburgh: The School of Education.
117. Hahn, W. K., Molnar, S. (1991). Intern evaluation in university counseling centers: Process, problems, and recommendations. *The Counseling Psychologist*, 19: 414–430.
118. Hallberg, I. R. (1994). Systematic clinical supervision in a child psychiatric ward: satisfaction with nursing care, tedium, burnout and the nurse's own report on the effects of it. *Archives of Psychiatric Nursing* 8: 44–52.
119. Handal, G. E., Lauvas, P. (1993). *The practical theory of teachers*. London: PCP & OPEN University, Whitelegg et al. eds.
120. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
121. Harris, B. M. (1998). Paradigms and parameters of supervision in education. In: Gerald, F., Pajak, E. (Eds.) *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon and Schuster Macmillan, p. 1–34.
122. Hathaway, P. (1997). *Giving and receiving feedback: both critical and positive*. USA: Course Technology Crisp.
123. Hawkins, P., Shohet, R. (1989). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*. Milton Keynes: Open University Press.
124. Hawkins, P., Shohet, R. (2007). *Supervision in helping professions* (3<sup>rd</sup> ed.). Buckingham: Open University Press.
125. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in helping professions* (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham: Open University Press.
126. Hawkins, P., Smith, N. (2006). *Coaching, mentoring and organizational consultancy: Supervision and development*. New York: Open University Press.
127. Hay, J. (2007). *Reflective practice and supervision for coaches*. London: McGraw-Hill.

128. Helds, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvisms un sistēmisks jēdziens. No: Maslo, I. (red.) *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 31–35. lpp.
129. Henderson, R., Pochin, M. (2001). *A right result? Advocacy, justice and empowerment*. Bristol, Policy Press.
130. Hermansen, M. (2005). *Relearning*. Danish University of Education Press.
131. Hess, A. K. (1980). *Psychotherapy supervision: theory, research and practice*. (2nd ed.) New York: Wiley.
132. Hess, R. A. (1987). Feedback control models. In: Salvendy, G. (Ed.) *Handbook of human factors*. New York: Wiley, p. 1212-1242.
133. Hewson, J., (2001). Integrative supervision. In: Carroll, M., Tholstrup, M. (Eds.) *Integrative approaches to supervision*. UK: Jessica Kingsley Publishers, p. 65-75.
134. Hick, S. F., Murray, K. (2009). Structural social work. In: Gray M., Webb, S.A. (Eds.) *Social work: social theories and methods*. Los Angeles: SAGE.
135. Hodge, A. (2007). *Making the most of our coaching supervision: an appreciative inquiry workshop*. ICF Australasia Conference, 2007.
136. Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 1: 139–141.
137. Hollis, E. V., Taylor, A. L. (1951). *Social work education in the United States: The Report of a Study Made for the National Council on Social Work Education*. New York: Columbia University Press.
138. Holloway, E. (1999). A framework for supervision training. In: Holloway, E., Carroll, M. (Eds.) *Training counseling supervisors*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 8–43.
139. Holmberg, U. (2001). *Handledning i Praktiken: Om hur Man Skapar en Lärandeprocess*. Uppsala: Uppsala Publishing House AB.
140. Hopkins, K. M., Austin, M. J. (2004). The changing nature of human services and supervision. In: Hopkins, K. M., Austin, M. J. (Eds.) *Supervision as collaboration in the human services: building a learning culture*. London: SAGE Publications.
141. Horšers, G. (2007). Profesionālā attīstība – supervīzija sociālajā darbā. No: Sebre, S. (red.) *Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU, 75. lpp.
142. Horšers, G. (2007). Grupas supervīzija. No: Sebre, S. (red.) *Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU, 161. lpp.
143. Horton, P. B., Leslie, G. R., Larson, R. F. (1981). *The sociology of social problems* (7<sup>th</sup> ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
144. Houston, S. (2009). Jurgen Habermas. In: Gray, M. & Webb, S. A. (Eds.) *Social work theories and methods*. Los Angeles: SAGE, p. 17.
145. Huber, G. L., Gürtler, L. (2004). *AQUAD Six. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
146. Ignatieff, M. (1984). *The needs of strangers*. London: Chatto & Windus.
147. Illeris, K. (2002). *Adult education in perspective of the learners*. Copenhagen: Roskilde Universits-forlag.
148. Inskipp, F., Proctor, B. (1993). *The arts, crafts and tasks of counselling supervision*. Part 1. Making the most of supervision. Middlesex: Cascade Publications.
149. Inskipp, F., Proctor, B. (1995). *The arts, crafts and tasks of counselling supervision*. Part 2. Becoming a supervisor. Middlesex: Cascade Publications.
150. Inskipp, F., Proctor, B. (2001). *Art, crafts and tasks of Counselling supervision: Making the most of supervision*, Pt 1. Twickenham, UK: Cascade.
151. Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
152. Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Kogan Page.
153. Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge.

154. Jasper, M. (2003). *Begining reflective practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
155. Jenkins, L. E., Sheafor, B. W. (1982). An overview of social work field instruction. In: Sheafor, B. W., Jenkins, L. E. (Eds.) *Quality Field Instruction in Social Work: Program Development and Maintenance*. New York: Longman, p. 3–20.
156. Jones, S., Joss, R. (1995). Models of professionalism. In: Yelloly, M., Henkel, M. (Eds) *Learning and teaching in social work*. London; Bristol; Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, p. 15–33.
157. Joseph, S. (2010). Person-centred approach to coaching. In: Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (Eds.) *The complete handbook of coaching*. London:SAGE, p. 68–79.
158. Jūrmalietis, R. (2009). *Postmodernā paradigma mūsdienu psiholoģijas metodoloģijā*. 10. Starptautiskās zinātniski praktiskās konferences “Komunikācijas vadība informācijas sabiedrībā” materiāli. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
159. Grundmane, Dz. (2005). Mācīšanās pieredzes pilnveide darbības pētījumā. Promocijas darbs. Rīga: LU.
160. Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Columbia University press.
161. Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Columbia University Press.
162. Kadushin, A., Harkness, D. (2002). *Supervision in social work* (4<sup>rd</sup> ed.). New York: Columbia University Press.
163. Kamerāde, D. (2011). Pētījumu stratēģijas un dizaini. No: Mārtinsone, K., Pipere, A. (red.) *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa, 49.–88. lpp.
164. Kangro, I. (2009). Refleksīvā abstrakcija matemātiskajā domāšanā un jaunu zināšanu ieguvē. No: Žogla, I. (Red.) *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitātes raksti. Rīga: LU, 747:84–101. lpp.
165. Karvinen-Niinikoski, S. (2003). Social Work Supervision – Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise. In: Gould, N, Baldwin, M. (Eds.) *Social work, critical reflection and learning organisation*. Aldershot: Ashgate. Forthcoming, p. 2.
166. Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
167. Klasen, N., Clutterbuck, D. (2003). Implementing mentoring schemes A practical guide to successful programs. (2<sup>nd</sup> repr.) Oxford: Elsevier Science. In: Flick, U., Kardorff E. v., Steinke, I. (Eds.) *A comparison to qualitative research*. London: SAGE, p. 354–358.
168. Knoblauch, H. (2004). The future prospects of qualitative research. In: Flick, U., Kardorff, E. v., Steinke, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. London: SAGE. p. 354–358.
169. Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy! *Adult Leadership*, 16, p. 350–352.
170. Knowles, M. S. (1972). Innovations in teaching styles and approaches based upon adult learning. *Journal of education for social work* 8 (2):32–39.
171. Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: Aneglected species* (3<sup>rd</sup> ed.). Houston, TX: Gulf.
172. Knowles, M. S. (1984). *Anragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
173. Knowles, M. (1988). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliff, New Jersey.: Cambridge Adult Education.
174. Kolb, D. A., Rubin, I. M., McIntyre, J. M. (1974). Learning and problem solving: on the management and learning process. In: Simon, H. A. (Ed.) *Organizational psychology: a book of readings*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
175. Kolb, D. A., Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. L. (Ed.), *Theories of group processes*. London: Wiley.

176. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
177. Kolb, D. A. (1993). The process of experiential learning. In: Thorpe, M., Edwards, R., Hanson, A. (Eds.) *Culture and Processes of Adult Learning*. London: Routledge & Kegan Paul/Open University.
178. Kristapsone, S. (2008). Zinātniskā pētniecība studiju procesā. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
179. Kristapsone, S. (2011). Izlase un tās veidošanas metodes. No: Mārtinsone, K., Pipere, A. (red.) *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa, 69.–88. lpp.
180. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa.
181. Kruse, S. D., Louis, K. S., Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analysing a school - based Professional community. In: Kruse, S. D., Louis, K. S. (Eds.) *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban school*, Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
182. Ķestere, I. (2010). *Pedagoģijas vēsture: 15 jautājumi*. Zinātnisko rakstu krājums, Rīga: RaKa.
183. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
184. Lillia, T. (2005). Mentoringa teorija. In: Janmane, R., Tūliki, J. (lit. red.) *Mentoringa daudzās sejas*. Rīga: Lietišķās informācijas dienests, 11.–54. lpp.
185. Lishman, J. (2002). Personal and professional development. (2<sup>nd</sup> ed.). In: Adams, R., Dominelli, L., Payne, M. (Eds.) *Social work: theme, issues and critical debates*, Basingstoke: Palgrave, p.103–104.
186. Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S., & Sowden, A. (1999). Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews. *Health Technology Assessment*, 3 (22): 1–207.
187. Loks, Dž. (1689/1977). *Eseja par cilvēka sapratni*. Rīga: Zvaigzne.
188. Lonstrupa, B. (1995). *Mācīt pieaugušos – ar atklātību*. Rīga: Hørning Kreativ Center.
189. Lymbery, M. (2004). Responding to crisis: the changing nature of welfare organisations. In: Lymbery, M., Butler, S. (Eds.) *Social work ideals and practice realities*. New York: Palgrave Macmillan. p. 34.
190. Lymbery, M. (2004). Managerialism and care management practice with older people. In: Lymbery, M., Butler, S. (Eds.) *Social work ideals and practice realities*. New York: Palgrave Macmillan. p. 157.
191. Martyn, H. (2000). *Developing reflective practice: making sense of social work in a world of change*. Bristol: Policy Press.
192. Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
193. Maslo, E. (2006). Skolēnu, skolotāju, studentu, docētāju spēju pilnveide savas mācīšanās izpētes procesā. No: Maslo, I. (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 58. lpp.
194. Maslo, I. (2006). Mācīšanās kā integratīvs intrapersonisks un interpersonisks process. No: Maslo, I. (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 20–26. lpp.
195. Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world* (2<sup>nd</sup> edn.). Belmont, CA: Wadsworth.
196. Matthew, S., Treacher, S. (2002). Therapy models and supervision in clinical psychology. In: Fleming, I., Steen, L. (Eds.) *Supervision and clinical psychology: theory, practice and perspectives*. New York: Brunner-Routledge, Taylor & Francis Group.

197. Mārtinsone, K. (2011). Pētījums un pētniecība: vispārējs raksturojums. No: Mārtinsone, K., Pipere, A. (red.) *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa, 14.–32. lpp.
198. McCarthy, F. (1994). *William Morris, a life for our time*. London: Faber and Faber.
199. McGlashan, R. (2003). The individuating supervisor. In: Wiener, J., Mizen, R., Duckham, J. (Eds.) *Supervising and being supervised: a practice in search of a theory*. London: Palgrave Macmillan.
200. McTaggart, R. (1991). Principles of participatory action research. *Adult education, Quarterly*, (3) 41, p. 170.
201. Middleman, R. R., Goldberg, G. (1974). *Social service delivery: a structural approach to social work practice*. New York: Columbia University Press.
202. Middleman, R. (1992). Group work and the heimlich maneuver: unchoking social work education. In: Fike, D., Rittner, B. (Eds.) *Working from strengths: the essence of group work*. Miami Shores: Center for Group Work Studies, p. 16–39.
203. Mills, C. W. (1956). *The Power Elite*. New York: Simon & Schuster.
204. Moreau, M., Leonard, L. (1989). *Empowerment through a Structural approach to social work: a report from practice*. Ottawa, ON: Carleton University.
205. Moreau, M., Frosst, S. (1993). *Empowerment II: Snapshots of the structural approach in action*. Ottawa, ON: Carleton University Press.
206. *Mosby's dictionary of medicine, nursing & health professions*, (2008) (8<sup>th</sup> ed.), Elsevier.
207. Mullaly, B. (1993). *Structural social work: ideology, theory and practice*. Toronto, ON: McLelland and Stewart.
208. Mullaly, B. (2007). *The new structural social work* (3<sup>rd</sup> ed.). Don Mills, ON: Oxford University Press.
209. Mumford, J. (2007). *Life coaching for dummies*. GB: John Wiley & Sons, LTD.
210. Munson, C. E. (1979d). *Social Work supervision: Classic statements and critical issues*. New York: Free Press.
211. Munson, C. E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Haworth Press.
212. Murrey, M., Owen, M. (1992). *Modernt mentorskap* [Modern mentorship]. Lund: Studentlitterature.
213. Nicolini, D., Gherardi, S., Yanow, D. (2003). *Knowing in organizations: a practice-based approach*. New York: M. E. Sharpe.
214. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
215. Ose, L. (2006). Skolotāja sociāli integrējošā pedagoģiskā darbība. No: Maslo, I. (red.) *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds 127.–147. lpp.
216. Ose, L. (2005). *Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs*. Promocijas darbs. Rīga: LUPPF.
217. Page, S., Wosket, V. (1994). *Supervising the counsellor: a cyclical model*. London: Routledge.
218. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: a cyclical model* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Brunner-Routledge.
219. Pallasch, W., Petersen, R. (2005). *Coaching. Ausbildungs – und Trainingskonzeption zum Coach un pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.
220. Papadopoulos, I., Lees, S. (2002). Developing Culturally Competent Researchers. *Journal of advanced nursing*, 37 (3).
221. Paré, D. A., Audet, C., Caputo, C., Bailey, J., Hatch, K., Wong-Wylie, G. (2004). Courageous practice: Tales from reflexive supervision. *Canadian Journal of Counselling*, 38: 118–130.

222. Parton, N., O'Byrne, P. (2000). *Construction social work: towards a new practice*. Basingstoke, Macmillan.
223. Payne, M. (1994). Personal supervision in social work. In: Connor, A., Black, S. (Eds.) *Performance review and quality in social care*. London: Jessica Kingsley, p. 43–58.
224. Payne, M. (2002b). Social work theories and reflective practice. In: Adams, R., Dominelli, L., Payne, M. (Eds.) *Social work: Themes, issues and critical debates*. (2<sup>nd</sup> ed.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 123–138.
225. Payne, M. (2005). *Modern social work rheory*. (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Palgrave Macmillan.
226. Paunonen, M. (1991). Promouting nursing quality throgh supervision. *Journal of Nursing Staff Development*. p. 229–233.
227. Pecham, S., Meerabeau, E. (2007). *Social policy for nurses and the helping professions*. GBR: Open University Press.
228. Pertoft, M., Larsen, B. (1991). *Grupphandledning med yrkesverksamma* [Group supervision for professionals]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
229. Peters, D. E. (1967). *Supervision in social work. A method of student training and staff development*. London: George Allen & Unwin.
230. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbis.
231. Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: an essey on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago Press.
232. Pipere, A. (2011). Datu ieguves metodes pētījumā un to raksturojums. No: Mārtinsons, K., Pipere, A. (red.) *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa, 157.–191. lpp.
233. Platt-Koch, L. (1986). Clinical supervision for psychiatric nurses. *Journal of Psychosocial Nursing*, 26(1): 7–15.
234. Pļaveniece, M. (2007). Konsultēšanas prasmes. No: Sebre, S. (red.) *Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU, 122. lpp.
235. Potter, B. A. (1987). *Preventing job burnout: transforming work pressures into productivity*. Los Altos, California: Crisp Publications.
236. Proctor, B. (1987). Supervision: a co-operative exercise in accountability. In: Marken, M., Payne, M. (Eds.) *Enabling and ensuring*. Leicester: National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
237. Proctor, B. (1988a). Supervision: a co-operative exercise in accountability. In: Marken, M. and Payne, M. (Eds.) *Enabling and ensuring*. Leicester: Leicester National Youth Bureau and Coucil for Education and Training in Youth and Community Work.
238. Proctor, B. (2000). *Group supervision: guide to creative practice*. London: SAGE Publications.
239. Purnell, L. (2005). The Purnell model for cultural competence. *Journal of multicultural nursing and health*, 11 (2).
240. Rajevska, F. (2005). Social Policy in the Republic of Latvia during the Transition Period. No: Ozoliņa, Ž. (red.) *Politikas zinātne. Latvijas Universitātes raksti*. Rīga: LU, 686: 79.–92. lpp.
241. Rappe-Giesecke, K. (2002). Supervision und Coaching. In: Kessel, L., Fellermann, J. (Eds.) *Supervision und Coaching in europäischer Perspektive: Beiträge der ANSE-Konferenz 2000*. Köln: Preuss GmbH, p. 24.
242. Raščevska, M. (2005). *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. Rīga: RaKa.
243. Ratniece, G. (2007). Individuālā supervīzija. No: Sebre, S. (red.) *Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU, 144.–148. lpp.
244. Reid, W. J. (1992). *Task strategies: an empirical approach to clinical social work*. New York: Columbia University Press.

245. Resnick, L. B., Nelson-Le Gall, S. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In: Karabenick, S. A. (Ed.) *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 39–60.
246. Reynolds, B. (1942). *Learning and teaching in the practice of social work*. New York: Farrar and Rinehart.
247. Rich, P. (1993). The form, function and content of clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 11(1): 137–198.
248. Richmond, M. E. (1917). *Social diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.
249. Richmond, M. E. (1922). *What is social case work? An introductory description*. New York: Russell Sage Foundation.
250. Richmond, M. E. (1899). *Friendly visiting among the poor: a handbook for charity workers*. New York: Macmillan.
251. Rifkins, Dž. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets: kāpēc jūs tērējat vairāk, bet jums pieder mazāk*. Rīga: Jumava.
252. Robesīns, Dž. P. (2001). Postmodernisms un sociālais darbs. No: Šiļņeva, L. (red.) *Dzīves jautājumi: zinātniskais rakstu krājums*. Rīga: SDSPA “Attīstība”, (6) 8.–17. lpp.
253. Robinson, V. (1936). *Supervision in social casework*. Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina Press.
254. Robinson, V. (1949). *The dynamics of supervision under functional controls*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
255. Rodžers, M. E. (2001). Sociālā darba supervīzijas lomas, funkcijas un mērķis. No: Šiļņeva, L. (red) *Dzīves jautājumi: zinātniski metodisks rakstu krājums*. Rīga: SDSPA “Attīstība”, (6) 117.–141. lpp.
256. Rogers, C. R. (1951/1990). *Client-centred therapy*. (11<sup>th</sup> ed.) London: Constable.
257. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of counselling psychology*, 21: 95-103.
258. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centred framework. In: Koch, S. (Ed.) *Psychology: a study of science: formulations of the person and the social context*. 3: 184–256. New York: McGraw-Hill.
259. Rosenblatt, A., Mayer, J. E. (1975) Objectionable supervisory styles: student’s views. *Social Work*, 20 (3): p. 184–189.
260. Ryde, J., Lago, C. (2009). *Being white un the helping professions: developing effective intercultural awareness*. GBR: Jessica Kingsley Publishers.
261. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
262. Rubenis, A. (2006). *Imanuels Kants. Ķerras stūmēja mēģinājums tuvoties karalim*. Rīga: Minerva.
263. Rubinstein, S. L. (1984). *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen, S. 471.
264. Russel, J. (1993). *Out of bounds: sexual exploitation in counselling and therapy*. London: Sage.
265. Rutka, L. (2009). Pedagoģa psiholoģiskā kompetence. No: Žogla, I. (red.) *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitātes raksti. Rīga: LU, 747: 170.–181. lpp.
266. Sebre, S., Bite, I. (2002). Indivīds un tuvas attiecības kā drošumspējas faktori. No: *Latvija. Pārskats par tautas attīstību. Cilvēkdrošība*. ANO Attīstības programma Latvijā. (2003). Rīga: UNDP.
267. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
268. Sergiovanni, J. T., Starratt, J. R. (2007). *Supervision: a redefinition* (8<sup>th</sup> edn.). New York: McGraw-Hill.
269. Scaife, J. (2001). *Supervision in the mental health professions: practitioner’s guide*. USA: Brunner Routledge Taylor & Francis.



270. Schmid, B. (1997). *Curriculum Coaching und Supervision I*. Institut für Systemische Beratung, Wiesloch.
271. Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book.
272. Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
273. Schäfers, B. (2002). Die Soziale Gruppe. In: Korte/ Schäfers (Hrsg.) *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen.
274. Schneider, J. (2001). *Supervidieren und beraten lernen: Praxiserfahrene Modelle zur Destaltung von Beratungs – und Supervisionsprozessen*. Paderborn: Junfermann.
275. Scott, D., Usher, R. (1999). *Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry*. London, New York: Continuum.
276. Sheele, B., Groeben, N. (1988). *Dialog – Konsens – Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
277. Sheppard, M., Ryan, K. (2003). Practitioners as rule using analysts: a further development of process knowledge in social work. *British Jurnal of Social Work*. Oxford University press, 33 (2): 157–176.
278. Shulman, L. (1995). Supervision and consultation. In: *Encyclopedia of social work*. Silver Spring, MD: National association of social workers, p. 2373–2379.
279. Shulman, L. (2003). *Interactional supervision* (6<sup>th</sup> edn). Washington: NASW Press.
280. Shulz von Thun, F. (2003). *Miteinander reden 2.: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. (23. Auflage). Hamburg: Reinbek.
281. Sibbett, C. H., Thompson, W. T., Crawford, M., McKnight, A. (2003). *Evaluation of extended training for general practice in Northern Ireland: qualitative study*. *BMJ*, 327: 971–973.
282. Sim, J., Wright, C. (2000). *Research in health care: concepts, designs and methods*. Cheltenham: Nelson Thornes.
283. Simmel, G. (1950). The isolated individual and the dyad. In: Wolff, K. (Ed.) *The Sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press, p. 118–144.
284. Siporin, M. (1980). Ecological systems theory in social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*. 7 (7), p. 507–532.
285. Smith, Z. (1884). Volunteer visiting: the organization necessary to make it effective. In: *Proceeding of National Conference of Charities and Corrections*. Boston: George H. Ellis.
286. *Sociālā darba speciālistu profesijas standarti: sociālais darbinieks, sociālais aprūpētājs, sociālais rehabilitētājs, sociālās palīdzības organizators*. (2002). Latvijas profesionālo sociālo un aprūpes darbinieku asociācija. Rīga: SDSPA „Attīstība”, 49. lpp.
287. Söderström, M. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet* [The elusive concept of competence]. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 94). University of Uppsala.
288. Spaulding, F. E. (1955). *School superintendants in action in five cities*. Rindge, NH: Richard R. Smith.
289. Spence, G. B. (2007). Further development of evidence-based coaching: lessons from the rise and fall of the human potential movement. *Australian Psychologist*, 42 (4): 255 – 265.
290. Starr, J. (2008). *The coaching manual: the definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
291. Stevenson, O., Parsloe, P., (1993). *Community care and empowerment*. York, Joseph Rowntree Foundation.
292. Stauss, A., Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview In: N. K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.) *Strategies of qualitative inquiry* (p.158–183). Thousand Oaks, CA: Sage.



293. Strobe, A. (2010). *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagogiskajā praksē*. Promocijas darbs. Daugavpils: DU Pedagoģijas zinātņu nozare.
294. Stokes, J., Jolly, R. (2010). Executive and leadership coaching. In: Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (Eds.) *The complete handbook coaching*. London: SAGE, p. 345–256.
295. Stoltenberg, C. D., Delwoth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists: a developmental approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
296. Students, J. A. (1932/1998). *Vispārīgā paidagoģija*. II daļa. Rīga: RaKa.
297. *Svenska Akademiens ordblista*. (1995). [Swedish dictionary of Academy]. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
298. Sweeny, W. B. (1992). *Informal versus Formal Mentoring*, Published Article, Issue 1, Part 2, Spring.
299. Sweeny, W. B. (2007). *Leading the teacher induction and mentoring program* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
300. Šerpitīte, R. (2006). Vai Kirkegors bija nihilists? No: Šerpitīte, R., Kūle, M. u. c. (red.), *Eksistence un komunikācija: Sērena Kirkegora filosofija*. Rīga: LU Filosofijas un socioloģijas institūts, 103. lpp.
301. Šiļņeva, L. (2006). Sociālā darba izglītības vēsture Latvijā. No: Šiļņeva, L. *Sociālā darba vēsturiskā attīstība Latvijā 20.gs*. Rīga: SDSPA „Attīstība”, 32.–33.lpp.
302. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. (2.izd.) Rīga: RaKa.
303. Šuvajevs, I. (2002). Gadamera atgādinājums. No: *Skaistā aktualitāte: māksla kā spēle, simbols un svētki*. Rīga: Zaigzne ABC.
304. Tashakkori, A., Teddlie, Ch. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
305. Taylor, M., Hoyes, L., Lart, R., Means, R. (1992). User empowerment in community care: unravelling the issues. *Studies in de-centralisation and quasi-markets*, No.11, SAUS Publications, University of Bristol.
306. *The complete handbook coaching*. (2010). Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (Eds.) London: SAGE.
307. Thomas, W. I. (1928). *The child in America: behavior problems and programs*. New York: Knopf.
308. Thorpe, S., Clifford, J. (2003). *The coaching handbook. An action kit for trainers and managers*. London: Kogan Page Ltd.
309. Towle, C. (1945). A social work approach to courses in growth and behavior. *Social Service Review*, 34, p. 402–414.
310. Trevithick, P. (2005). *Social work skills: a practice handbook*. London: Open University Press.
311. Tronto, J. (1992). *Moral boundaries: apolitical argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
312. Tsui, M. (2005). *Social work supervision. Contexts and concepts*. London: Sage Publications, Inc.
313. Turner, B. S. (1996). *The body & society* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
314. Utināns, A. (2005). *Cilvēka pihe. Tās darbība, funkcionēšanas traucējumi un ārstēšanas iespējas*. Rīga: SIA Nacionālais apgāds.
315. Vedins, I. (2011). *Mācīšanās māksla*. Rīga: Avots.
316. Vigotskis, Ļ. (1934/2002). *Domāšana un runa: vispārīgās psiholoģijas problēmas*. EVE.
317. Vīksna, A., Pļaviņš, M. (2000). *Stradiņa slimnīca. Rakstu vainags deviņdesmitgadē*. Rīga.
318. Wager, W., Mory, E. H. (1993). The role of questions in learning. In: Dempsey, J. V., Sales, G. C. (Eds.) *Interactive instruction and feedback*. Englewood, New Jersey: Educational Technology Publications, p. 55–73.
319. Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.

320. Watzlawick, P., Bavelas, B. J., Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: W. W. Norton.
321. Watzlawick, P., Bavelas, B. J., Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (10<sup>th</sup> unchanged ed.). Bern: Huber.
322. Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
323. Wiles, J., Bondi, J. (1980). *Supervision: a guide to practice*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
324. Wilson, S. J. (1981). *Field instruction: techniques for supervisors*. New York: Free Press.
325. Whitaker, P. (1995). *Managing to learn: aspects of reflective and experiential learning in schools*. London: Cassell.
326. Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: growing human potential and purpose - the principles and practice of coaching and leadership* (4<sup>th</sup> ed.). GB: Nicholas Brealey Publishing.
327. Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
328. Wood, B. P. (2000). Feedback: a key feature of medical training. *Radiology*, (215) p.17–1.
329. Worthington, E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology*, 18: 189–208.
330. Yelloly, M., Henkel, M. (1995). *Learning and teaching in social work: Towards reflective practice*. In: Yelloly, M., Henkel, M. (Eds.) UK: Jessica Kingsley Publishers.
331. Žogla, I. (1994). Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās. Rīga: LU, 228. lpp.
332. Žogla, I. (2001a). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
333. Žogla, I. (2001b). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, 6, 19-25. lpp.
334. Žogla, I. (2005). Teacher educators' pedagogical action competence to sustain students' learning. In: Slahova, A. (Ed.) *Scientific articles of the Fourth International conference "Person. Color. Nature. Music"*. Daugavpils: Publishing House "Saule", (p. 90–101).
335. Žogla, I. (2008). Teachers as researchers in the era of tests. *ATEE Spring University "Teacher of the 21st century: quality education for quality teaching"* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, (p. 23–40).
336. Анохин, П. К. (1970). *Теория отражения и современная наука о мозге*. Москва: Знание.
337. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. (Под ред. В. В. Давыдова.) Москва: Педагогика.
338. Гуггенбуль-Крейг, А. (1997). *Власти архетипа в психотерапии и медицине*. Санкт-Петербург: Б.С.К., с. 12.
339. Давыдов, В. В. (1996). Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, No 4.
340. Клаттербак, Д. (2008). *Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации*. Москва: Эксмо.
341. Кулаков, С. А. (2002). *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт – Петербург: Речь.
342. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
343. Лингарт, Й. (1970). *Процесс и структура человеческого учения*. Пер. с чеш . Р. Е. Мельцера. Москва: Прогресс.
344. Самольянов, О. А. (2008). *Коучинг до самой сути. Что важно?* Санкт–Петербург: Речь.
345. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт–Петербург: Речь.
346. *Педагогика и психология*. Серия – учебники, учебные пособия высшей школы. Ростов на Дону. Феникс, 1998

## *Elektroniskie resursi*

347. Aboltina, L. (2006). *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) – „European Practice-Based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction”*. (skatīts 2007.05.06.)  
<http://www.eapril.org/resources/Microsoft%20Word%20%20Programmagsids.pdf>.
348. ANSE (*The Association of National Organisations for Supervision in Europe*) mājas lapa.  
<http://www.anse.eu/html/history/2004%20Leiden/The%20Problem%20of%20Value.pdf>, (skatīts 2010.07.10.).
349. Aristotle, (350 BC). *Nicomachean ethics*. <http://virtuescience.com/nicomachean-ethics.html>, (skatīts 2011.09.09.).
350. *Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs (AIKNC)*.  
[http://www.aiknc.lv/lv/prog\\_view.php?id=5065](http://www.aiknc.lv/lv/prog_view.php?id=5065) (skatīts 2007.02.03).
351. Austrijas Supervīzijas asociācija – *Österreichische Vereinigung für Supervision*,  
<http://www.oevs.or.at/index.htm>, (skatīts 2010.07.13.)
352. Dānijas Pedagoģiskās Universitātes (*Shool of Education, University of Aarhus*) mājas lapa. <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=5290&init=beel> (skatīts 2008.01.05.).
353. *Eiropas Darba drošības un veselības aģentūras mājas lapa*. <http://www.osha.lv> (skatīts 2007.13.03.).
354. *Eiropas Komisija: nodarbinātība, sociālās lietas un vienlīdzīgas iespējas*,  
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=115&langId=lv>, (skatīts 2010.02.08.).
355. *Eiropas pētnieku harta* (2006). [http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/kina21620b3c\\_lv.pdf](http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/kina21620b3c_lv.pdf), (skatīts 2010.05.07.).
356. *Ethical guidelines for educational research*. (2011). In: British Educational Research Association (1992) <http://www.bera.ac.uk/files/2011/08/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> (skatīts 2011.10.04.)
357. Franséhn, M. *The importance of supervision in social work: the example of Sweden*. Göteborg: University, Sweden,  
<http://docweb.khk.be/Jan%20Agten/eassw/html/regionalSeminars/BRNO/Supervision%20in%20social%20work.pdf>, (skatīts 2008.08.06.).
358. Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guid to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic,  
<http://www2.glos.ac.uk/gdn/gibbs/index.htm>, (skatīts 2008.05.06.).
359. Hick, S. (1998). Elements of structural social work. *Module 16: Structural social work*. [www.socialpolicy.ca/52100](http://www.socialpolicy.ca/52100), (skatīts 2010.02.07.).
360. *Karjeras attīstības atbalsta sistēmas koncepcija*. Labklājības ministrijas mājas lapa. [http://www.lm.gov.lv/upload/darba\\_tirgus/darba\\_tirgus/kaas\\_koncepcija.doc](http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/kaas_koncepcija.doc), (skatīts 2007.07.26).
361. Kersting H. J. (2003) Die Macht der Komplexität. Supervision systemish gewendet. Berlin: Institut fur Systemische Ausbildung & Etwicklung. [http://www.if-weinheim.de/images/stories/systhema/2004/3\\_2004/Sys\\_3\\_2004\\_Kersting.pdf](http://www.if-weinheim.de/images/stories/systhema/2004/3_2004/Sys_3_2004_Kersting.pdf), (skatīts 2007.06.09.).
362. Kirkpatrick, I. (2006). Taking stock of the new managerialism in English social services. *Social Work & Society The International Online-Only Journal. Series on New Professionalism in Social Work* (II), vol.4. No1.  
<http://www.socwork.net/2006/1/series/professionalism/kirkpatrick> (skatīts 2010.05.07.)
363. *Latvijas sociālo darbinieku ētikas kodekss*. No: LR Labklājības ministrijas Sociālo pakalpojumu pārvaldes mājas lapa: [http://www.spf.lv/texts\\_files/Nr2222222.doc](http://www.spf.lv/texts_files/Nr2222222.doc), (skatīts 2008. 15.01.)

364. *Latvijas sociālo darbinieku ētikas kodekss.* <http://social.lv/get.php?id=140> (skatīts 2008.18.06.).
365. *LR LM Profesionāla sociālā darba attīstības programmas 2005.–2011.gadam.* [www.lm.gov.lv/doc\\_upl/LMprog\\_280605\\_info.doc](http://www.lm.gov.lv/doc_upl/LMprog_280605_info.doc), (skatīts 2007.23.02.).
366. *Labklājības ministrijas (LM) izstrādātie grozījumi Sociālo pakalpojumu un palīdzības likums.* <http://www.lm.gov.lv/print.php?id=286> (skatīts 2007.13.03.).
367. *Latvijas sociālā darba profesijas standarts.* <http://social.lv/box/downloads/MDMRKRFTPXLMCPH.doc.>, (skatīts 2008.06.18.)
368. *Latvijas sociālā darba profesijas standarts.* [http://www.lm.gov.lv/upload/darba\\_devejiem/lmnot461\\_3.pdf](http://www.lm.gov.lv/upload/darba_devejiem/lmnot461_3.pdf) (skatīts 2010.09.03).
369. *Mācīšanas un mācīšanās problemātikas profesionāls atbalsts skolotājiem un pasniedzējiem,* <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm#kurtlewin>, (skatīts 2008.03.06.).
370. McNamara, LLC *Nuts and Bolts Guide to Leadership and Supervision in Business.* [www.authenticityconsulting.com](http://www.authenticityconsulting.com), (skatīts 2007.02.03.).
371. Ministru kabineta noteikumi Nr.908. *Arodslimību izmeklēšanas un uzskaites kārtība.* <http://www.likumi.lv/> (skatīts 2007.13.03.).
372. Ministru kabineta noteikumu projekts „*Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību*”. [http://www.mk.gov.lv/doc/2005/LMnotp1\\_030406.doc](http://www.mk.gov.lv/doc/2005/LMnotp1_030406.doc) (skatīts 2007.02.23.).
374. Ministru kabineta noteikumi Nr.908. *Arodslimību izmeklēšanas un uzskaites kārtība.* <http://www.likumi.lv/> (skatīts 2007.13.03.).
375. *Mūžizglītības memorands.* (2005). [http://www.muzizglitiba.lv/view\\_52578.html](http://www.muzizglitiba.lv/view_52578.html), (skatīts 2010.01.03.).
376. Peirce, C. S. *Stanford encyclopedia of philosophy.* <http://plato.stanford.edu/entries/peirce/#prag> (skatīts 30.04.2010.)
377. *Pētniecības ētika,* [http://petnieciba.lv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=68](http://petnieciba.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=68) (skatīts 08.09.2011).
378. *Profesiju standarti,* Ministru kabineta 2010.gada 18. maija noteikumi Nr. 461. [http://www.lm.gov.lv/upload/darba\\_devejiem/profesiju\\_standarti\\_0811.pdf](http://www.lm.gov.lv/upload/darba_devejiem/profesiju_standarti_0811.pdf), (skatīts 2009.10.11.)
379. *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* [http://www.unesco.org/delors/delors\\_e.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf), (skatīts 2008.12.08.).
380. Rubene, Z. (2009) *Kritiskā domāšana mūsdienu izglītības filozofijā.* Izglītības attīstības centrs [http://www.iac.edu.lv/kd\\_old/kas\\_ir\\_KD.htm](http://www.iac.edu.lv/kd_old/kas_ir_KD.htm) (skatīts 2010.09.03).
381. Rutkovska, Z., Daugavietis, J. *Pētījumu veidi un populārākās metodes.* (2011). No:
382. *Pētnieka – pasūtītāja sadarbības rokasgrāmata.* Latvijas Universitātes Sociālo un politisko pētījumu institūts. 24. lpp. [http://petnieciba.lv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=69](http://petnieciba.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=69), (Skatīts 2011.04.11).
383. Seymour Papert's web-page, [www.papert.org](http://www.papert.org), (skatīts 2008.05.12.)
384. *Sociālo darbinieku izglītības tendences laikā no 2000.–2005.gadam Latvijā.* [http://www.spf.lv/lv/img/SPP\\_SDA\\_Seede3010.ppt#279,23](http://www.spf.lv/lv/img/SPP_SDA_Seede3010.ppt#279,23) (skatīts 2007.02.23).
385. *Sociālais darbs.* Labklājības ministrijas mājas lapa. <http://www.lm.gov.lv/text/131>, (skatīts 2008.01.09.).
386. *Sociālo pakalpojumu kvalitāte un to pieejamība iedzīvotājiem.* [http://www.spf.lv/lv/img/SPP\\_SDA\\_Seede3010.ppt#256,1](http://www.spf.lv/lv/img/SPP_SDA_Seede3010.ppt#256,1) (skatīts 2007.02.23.).
387. *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums.* (Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2006.g. 14.jūnijam.)

- [http://www.lm.gov.lv/doc\\_upl/Socialo\\_pakalpojumu\\_likums\\_grozits.doc.](http://www.lm.gov.lv/doc_upl/Socialo_pakalpojumu_likums_grozits.doc.), (skatīts 2007.02.23).
388. *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums.*  
<http://www.likumi.lv/doc.php?mode=DOC&id=137394,1.p.28.p.>, (skatīts 2008.06.05.).
389. *Stanford encyclopedia of philosophy.* <http://plato.stanford.edu/entries/peirce/#prag> (skatīts 2010.30.04.).
390. *Starptautiskās sociālo darbinieku federācijas mājas lapa.* International Federation of Social Workers (IFSW), <http://www.ifsw.org/f38000138.html>, (skatīts 2010.07.08.).
391. Sweeny B. (2003). *The mentoring process: a working model.* By the International Mentoring Association,  
<http://www.mentoringassociation.org/membersonly/Mentors/HowMfacil.html>, (skatīts 2010.08.05.).
392. TOPSS UK (2002). *The National Occupational Standards for Social Work.*-  
<http://www.york.ac.uk/depts/spsw/documents/3SWNOSdocpdf/fileseditionApr04.pdf> (skatīts 27.01.09.)
393. *The Oxford Advanced Learner's Dictionary,*  
<http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary/reflective>, (skatīts 2011.02.04.)
394. *Tuning Educational Structures in Europe* (2005). Retrieved July 23, 2007, from  
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173> (skatīts 2007. 23. 07.)
395. *Valsts izglītības saturs centra mājas lapa.*  
<http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/standarti/ps0079.pdf>, (skatīts 2010.008.11.).
396. Wayne B., Tunstill J., Meadows P., Peel M. (2005) *Developing social care: values and principles.* London: Social Care Institute for Excellence. In:  
<http://www.scie.org.uk/publications/positionpapers/pp04/values.pdf>, (skatīts 2010.05.07.).
397. *World-class dictionaries, grammar checkers, and language software.*  
<http://ultralingua.com/online-dictionary/index.html?text=feedback>, (skatīts 2008.06.05.).